

Министерство науки и высшего образования  
Российской Федерации  
Уральский федеральный университет  
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина  
Российское общество социологов

**Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова**

## **СОЦИОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Монография**

Екатеринбург  
2019

**УДК 316.74:378**  
**ББК 60.561.9+74**  
**3-41**

*Рецензенты:*

д-р социол. наук, заведующий отделом социологии образования  
Института социологии Федерального научного исследовательского  
социологического центра РАН

**Д. Л. Константиновский;**

кандидат философских наук, генеральный директор  
Центра социального прогнозирования и маркетинга

**Ф. Э. Шереги**

**3-41**      Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Социология высшего образования : монография. – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2019. – 539 с.

**ISBN 978-5-7741-0373-7**

Впервые в отечественной науке осуществляется монографическое исследование социологии высшего образования как отрасли социологического знания. В методологическом разделе рассматриваются особенности и структура социологического знания, место в ней социологии высшего образования. Анализируются объект и предмет социологии высшего образования, ее структура и функции. Дается характеристика научно-отраслевого и методологического ряда социологии высшей школы. В следующем, втором разделе рассматриваются история становления и современное состояние социологии высшего образования. Описываются ее исторические, социально-экономические и научные предпосылки. Показываются становление и развитие зарубежной и отечественной социологии высшего образования во второй половине XX – начале XXI в. Третий раздел посвящен анализу специальных социологических теорий и образовательных практик высшей школы. Раскрывается содержание теорий нелинейного высшего образования, доверия в высшей школе, взаимодействия университетов и городов, вузовских образовательных общностей, «серебряного» высшего образования. Среди рассматриваемых в зеркале социологии образовательных практик – социальный эксперимент в высшем образовании, проблемы управления и бюрократизации в высшей школе, сохранение и развитие человеческого капитала студентов. В «Заключении» показываются перспективы социологии высшего образования.

Для исследователей высшей школы, вузовских преподавателей, университетских менеджеров и специалистов, аспирантов, студентов, всех интересующихся проблемами высшего образования и его социологического анализа.

*В оформлении обложки использована картина итальянского художника Лаврентиса Волтолины «Генрих Германский читает лекцию студентам Болонского университета» (Laurentius de Voltolina. Henry of Germany delivering a lecture to university students in Bologna), вторая половина XIV в.*

**ISBN 978-5-7741-0373-7**

© Е. Зборовский, П. А. Амбарова, 2019

© Оригинал-макет.

Гуманитарный университет, 2019

Ministry of Science and Higher Education  
of the Russian Federation  
Ural Federal University named after the first President  
of Russia B. N. Yeltsin  
Russian Society of Sociologists

**G. E. Zborovsky, P. A. Ambarova**

**SOCIOLOGY OF HIGHER EDUCATION**

**Scientific monograph**

Ekaterinburg  
2019

**УДК 316.74:378**  
**ББК 60.561.9+74**  
**3-41**

*Reviewers:*

Doctor of Sociology, Head of the Department of Sociology of Education  
Institute of Sociology of the Federal Scientific Research Sociological Centre  
of the RAS

**D. L. Konstantinovskiy;**

Candidate of Philosophy, General Director of  
Center for Social Forecasting and Marketing

**F. E. Sheregi**

**3-41** Zborovsky G. E., Ambarova P. A. Sociology of Higher Education :  
scientific monograph. – Yekaterinburg : University for Humanities,  
2019. – 539 p.

**ISBN 978-5-7741-0373-7**

For the first time in Russian science, a monographic study of the sociology of higher education as a branch of sociological knowledge is carried out. The methodological section discusses the features and structure of sociological knowledge, the place in it of sociology of higher education. The object and subject of sociology of higher education, its structure and functions are analyzed. The characteristic of scientific branch and methodological approaches of sociology of higher school is given. The next, second section examines the history of the formation and current state of sociology of higher education. Its historical, socio-economic and scientific prerequisites are described. The article shows the formation and development of foreign and Russian sociology of higher education in the second half of the XX – early XXI century. The third section is devoted to the analysis of special sociological theories and educational practices of higher education. The content of the theories of nonlinear higher education, trust in higher education, interaction of universities and cities, university educational communities, «silver» higher education is revealed. Among the educational practices considered in the mirror of sociology are social experiment in higher education, problems of management and bureaucratization in higher education, preservation and development of students' human capital. The «Conclusion» shows the prospects of sociology of higher education.

For researchers of higher education, university teachers, university managers and specialists, graduate students, students, all interested in the problems of higher education and its sociological analysis.

*On the cover is a painting by the Italian artist Laurentius de Voltolina  
«Henry of Germany delivering a lecture to university students in Bologna»,  
the second half of the XIV century*

**ISBN 978-5-7741-0373-7**

© G. E. Zborovsky, P. A. Ambarova, 2019  
© Dummy lay-out Liberal Arts University –  
University for Humanities, 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>9</b>
<b>РАЗДЕЛ I</b>	
<b>Методологические проблемы социологии высшего образования .....</b>	<b>17</b>
<b>Глава 1</b>	
<b>Особенности и структура социологического знания .....</b>	<b>17</b>
§ 1. Особенности социологического знания .....	17
§ 2. Структура социологического знания .....	32
<b>Глава 2</b>	
<b>Социология высшего образования в структуре социологической науки .....</b>	<b>51</b>
§ 1. Социология высшего образования как отрасль социологической науки .....	51
§ 2. Объект и предмет социологии высшего образования ...	61
§ 3. Структура и функции социологии высшего образования .....	77
<b>Глава 3</b>	
<b>Научно-отраслевой и методологический ряд социологии высшего образования .....</b>	<b>97</b>
§ 1. Социология высшего образования и социология образования .....	97
§ 2. Социология высшего образования и социология знания .....	122
§ 3. Социология высшего образования и науки о высшей школе .....	142
§ 4. Предметные и междисциплинарные подходы к изучению высшего образования .....	160
<b>РАЗДЕЛ II</b>	
<b>История и современное состояние социологии высшего образования .....</b>	<b>185</b>
<b>Глава 4</b>	
<b>Предпосылки социологии высшего образования .....</b>	<b>185</b>
§ 1. Исторические предпосылки .....	185
§ 2. Социально-экономические предпосылки .....	208
§ 3. Научные предпосылки .....	225

<b>Глава 5</b>	
<b>Социология высшего образования</b>	
<b>во второй половине XX – начале XXI в.:</b>	
<b>становление и развитие</b>	239
§ 1. Зарубежная социология высшего образования	241
§ 2. Отечественная социология высшего образования	282
 <b>РАЗДЕЛ III</b>	
<b>Социологические теории</b>	
<b>и образовательные практики высшей школы</b>	320
<b>Глава 6</b>	
<b>Специальные социологические теории</b>	
<b>высшего образования</b>	320
§ 1. Теория нелинейного высшего образования	320
§ 2. Теория доверия в высшем образовании	335
§ 3. Теория взаимодействия вузов и городов	360
§ 4. Теория образовательных общностей	
в высшей школе	388
§ 5. Теория «серебряного» высшего образования	416
<b>Глава 7</b>	
<b>Практики современного высшего образования</b>	
<b>в зеркале социологии</b>	440
§ 1. Высшее образование и социальный эксперимент:	
позиция социологов	440
§ 2. Проблемы университетского управления	
в фокусе социологии	455
§ 3. Бюрократизация высшего образования	482
§ 4. Развитие человеческого капитала и проблема	
образовательной неуспешности студентов	506
 <b>Заключение:</b>	
<b>Перспективы социологии высшего образования</b>	524

## CONTENTS

<b>Introduction .....</b>	<b>9</b>
<b>SECTION I</b>	
<b>Methodological problems of sociology of higher education .....</b>	<b>17</b>
<b>Chapter 1</b>	
<b>Features and structure of sociological knowledge .....</b>	<b>17</b>
§ 1. Features of sociological knowledge .....	17
§ 2. Structure of sociological knowledge .....	32
<b>Chapter 2</b>	
<b>Sociology of higher education in the structure of sociological science .....</b>	<b>51</b>
§ 1. Sociology of higher education as a branch of sociological science .....	51
§ 2. Object and subject of sociology of higher education .....	61
§ 3. Structure and functions of sociology of higher education .....	77
<b>Chapter 3</b>	
<b>Scientific brunch and methodological approaches to sociology of higher education .....</b>	<b>97</b>
§ 1. Sociology of higher education and sociology of education .....	97
§ 2. Sociology of higher education and sociology of knowledge .....	122
§ 3. Sociology of higher education and higher school sciences .....	142
§ 4. Subject and interdisciplinary approaches to the study of higher education .....	160
<b>SECTION II</b>	
<b>History and current state of sociology of higher education .....</b>	<b>185</b>
<b>Chapter 4</b>	
<b>Prerequisites of sociology of higher education .....</b>	<b>185</b>
§ 1. Historical prerequisites .....	185
§ 2. Socio-economic prerequisites .....	208
§ 3. Scientific prerequisites .....	225

<b>Chapter 5</b>	
<b>Sociology of higher education in the second half of XX beginning of XXI century: formation and development</b>	239
§ 1. Foreign sociology of higher education	241
§ 2. Russian sociology of higher education	282
<b>SECTION III</b>	
<b>Sociological theories and educational practices of higher education</b>	320
<b>Chapter 6</b>	
<b>Special sociological theories of higher education</b>	320
§ 1. Theory of nonlinear higher education	320
§ 2. Theory of trust in higher education	335
§ 3. Theory of interaction between universities and cities	360
§ 4. Theory of educational communities in higher education	388
§ 5. The theory of the «silver» higher education	416
<b>Chapter 7</b>	
<b>Practices of modern higher education in the mirror of sociology</b>	440
§ 1. Higher education and social experiment: the position of sociologists	440
§ 2. Problems of university management in the focus of sociology	455
§ 3. Bureaucratization of higher education	482
§ 4. Development of human capital and the problem of educational failure of students	506
<b>Conclusion:</b>	
<b>Perspectives of sociology of higher education</b>	524



## ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемая читателю книга – первая отечественная монография, посвященная анализу отрасли социологического знания под названием «Социология высшего образования». В нашей стране она зародилась в конце прошлого столетия, а ее конституирование и институционализация охватили первые десятилетия XXI в. Возникновение новой отрасли социологического знания было вызвано, с одной стороны, бурным развитием высшего образования и значительным общественным интересом к нему, с другой – продолжающейся активной дифференциацией социологической науки и появлением в ней новых структур.

Последнее особенно важно для дальнейшего осмысления проблем образования в социологии. До недавнего времени социология образования как отрасль социологической науки включала в себя все проблемы, которые так или иначе были связаны с исследованием обширной и постоянно расширяющейся сферы общественной жизни и социального познания. Сейчас образование как некая целостность оказалось настолько широким и воистину необозримым, что изучать его в рамках одной отрасли знания – социологии образования – становится делом все более трудоемким и все менее перспективным.

Сказывается, прежде всего, то обстоятельство, что в реальном образовательном процессе его составные части, специфика видов, форм, уровней образования требуют особых подходов к их изучению. Социологи сегодня работают на всех фронтах социологического исследования образования – от дошкольного до послевузовского, от дополнительного (профессионального и непрофессионального) до онлайн и дистанционного образования, от обучения и воспитания детей до образования людей «третьего возраста».

Отсюда следует, что когда вся методология и методика исследования образования сосредоточена в рамках исключительно одной отрасли социологического знания, то это не способствует развитию социологической науки. Вряд ли целесообразно с одинаковых методологических и методических позиций изучать процессы в дошкольном и школьном, среднем профессиональном и высшем, послевузовском и дополнительном образовании, не говоря уже об онлайн, дистанционном образовании, самообразовании.

В этой связи нетрудно убедиться в том, что единая социологическая «кампания» для исследователей всех этих видов, уровней, форм образования, объединяющая их в рамках одного исследовательского комитета, общих конференций по социологии образования, несколько сдерживает профессиональное обсуждение и разработку связанных между собой, но различных проблем социоло-

гической науки. Целесообразной становится определенная исследовательская дифференциация в области социологического изучения образования, что, конечно, не умаляет значения совместной деятельности соответствующих специалистов в этой широкой сфере науки и практики.

То же касается междисциплинарного (социологического, педагогического, психологического, экономического, управленческого и др.) анализа проблем образования в целом, высшего образования в частности. Междисциплинарные исследования такого рода сегодня крайне важны. При этом необходимо усиливать дифференциацию социологии образования и обращать особое внимание на развитие ее разделов (подотраслей), превращение их в относительно самостоятельные области научного знания.

В этом смысле появление монографии по социологии высшего образования должно стимулировать возникновение соответствующих работ по социологии дошкольного, школьного, среднего профессионального, послевузовского, дополнительного, непрерывного и иного образования, а также самообразования. Это же касается монографических исследований по социологии высшего образования, связанного с конкретными профессиями, – педагогического, инженерного, медицинского и т. д. В России уже начали появляться книги по социологии этих видов профессионального образования, что очень важно для развития всей рассматриваемой отрасли знания.

Расширение границ предпенсионного и пенсионного возраста в связи с новой пенсионной реформой, повышение с учетом этого обстоятельства роли и значения образования в жизни социальной общности людей «серебряного» («третьего») возраста резко актуализирует как на личностном, так и на социальном уровне проблему высшего образования для этой категории лиц и ставит перед социологами вопрос о его фундаментальном исследовании.

На многоступенчатой лестнице социологического знания и исследования образования социология высшей школы занимает особое место. Оно определяется тем значением и местом, которое высшее образование занимает в обществе. Термин «высшее» говорит сам за себя, поскольку речь идет о сравнении его с другими, более низкими уровнями образования. Правда, есть и еще «выше» – послевузовское. Оно не является столь массовым и распространенным, как высшее. Стать кандидатами и докторами наук стремится весьма ограниченное количество людей. Но и этот уровень образования заслуживает специального исследовательского внимания.

Получение высшего образования в последние 2–3 десятилетия приобрело в нашей стране такой же размах, какой 50–60 лет назад получение общего среднего образования. Статусная же его ха-

рактика оказалась значительно более высокой. Достаточно привести лишь один показатель статусного характера высшего образования: сегодня без наличия вузовского диплома нельзя добиться сколько-нибудь заметного продвижения ни в одной сфере деятельности. Даже успехи в личной жизни часто оказываются связанными с наличием высшего образования.

Появление социологии высшего образования как отдельной отрасли социологической науки стало возможным лишь вследствие массовизации и широкой доступности высшей школы, с одной стороны, превращения ее в социальный феномен особого рода и повышенного спроса – с другой. Вместе с тем необходимо отметить, что степень доступности высшего образования, особенно качественного, усиливает и обостряет образовательное и социальное неравенство в обществе. Социология же высшей школы стремится исследовать и объяснить его природу и последствия.

Для того чтобы можно было лучше понять процесс возникновения новой отрасли социологии, авторы монографии сочли необходимым показать особенности и структуру современного социологического знания и социологической науки в целом, чтобы вписать в нее социологию высшего образования. Именно с этого начинается книга, первый раздел которой является методологическим.

Раздел открывается главой, посвященной общей характеристике социологического знания, его особенностям и структуре. Показываются несколько видов и структур этого знания. Среди них авторы выделяют в качестве главной для монографии отраслевую структуру. Отрасли социологического знания (социологической науки) – это его части. Как правило, они познаются лучше в целом, чем порознь. Но это не значит, что их следует характеризовать только в структуре целого. Нужно и то и другое. Необходим анализ отрасли как в качестве автономного, относительно независимого структурного образования, так и в качестве элемента более широкой системы знания.

Именно с такой точки зрения авторы рассматривают социологию высшего образования. Понятно, что ее целесообразно характеризовать в связи и в сопряжении с другими элементами социологической науки. А это не только отрасли, но и направления, парадигмы, теории, концепции.

Рассмотрение социологии высшего образования в структуре социологического знания в качестве его отрасли означает характеристику того, что такое вообще отрасль социологического знания, что она включает в себя, для чего предназначена, с чем соседствует. Давая свою трактовку отрасли социологии, авторы

приходят во второй главе к пониманию того, что собой представляют элементы структуры социологии высшего образования.

В монографии социологии высшего образования рассматривается как своего рода микромодель социологической науки. Это значит, что у нее есть свой объект, предмет, своя структура, свои функции, свои специальные теории. Понятно, что на характеристику этого методологического и теоретического арсенала социологии высшего образования направлено особое внимание авторов. Каждый из названных элементов рассматриваемой отрасли получает свою трактовку.

В третьей главе выявляется научно-отраслевой и методологический ряд социологии высшего образования. Его характеристика начинается с анализа связей социологии высшего образования с социологией образования – ее настоящей «матерью». Этим связям в книге уделяется особое внимание. Показывается, как и какие «материнские» функции выполняет социология образования по отношению к социологии высшей школы, каким образом происходило «отпочкование» социологии высшего образования от социологии образования и ее превращение в самостоятельную отрасль научного знания. Предметом специального рассмотрения в главе являются отношения между социологией высшего образования и еще одной близкой к ней отраслью социологической науки – социологией знания. В главе также идет речь о связях социологии высшего образования и с иными – самостоятельными – науками об образовании. Завершается глава (и первый раздел) анализом различных методологических (предметных и междисциплинарных) подходов к изучению высшего образования.

Авторы утверждают, что многое в анализе социологии высшего образования зависит от того, какие методологические подходы используются для различных интерпретаций высшей школы. Каждый из применяемых подходов выполняет свои функции. Один ориентирует на рассмотрение высшей школы как системы, обладающей особой структурой. Второй дает возможность анализировать высшее образование как институт. Третий позволяет характеризовать его как социально-исторический феномен в процессе эволюционного развития. В четвертом обращается внимание на изучение основных субъектов высшей школы – вузовских образовательных общностей и их взаимодействий друг с другом. В пятом обнаруживается стремление выявить ресурсные возможности различных структур высшего образования. Благодаря шестому выделяются темпоральные характеристики рассматриваемого социального института.

Во втором разделе монографии, включающем четвертую и пятую главы, дается характеристика истории и современного сос-

тояния социологии высшего образования. Четвертая глава монографии посвящена рассмотрению предпосылок ее появления и развития. Среди них выделяются исторические, социально-экономические, научные предпосылки. Авторы доказывают, что интерес к особому типу образования – высшему – человечество проявляло уже в эпоху древних цивилизаций, когда начала осуществляться дифференциация знания и образования и над их элементарными формами стали появляться более развитые и глубокие построения, требовавшие специальной интеллектуальной деятельности.

В главе показывается усиление связи и зависимости – по мере развития человечества – между университетами и университетским образованием и экономическим развитием общества. В полной мере эта связь стала проявлять себя в Новое и Новейшее время. Именно тогда и стало возникать изучение образования, а затем и высшего образования как научной проблемы.

Появившись в первой трети XIX в. в качестве науки, социология как будто бы выжидала, когда же у общества появится потребность в исследовании новых форм, видов и моделей высшего образования. Появившиеся новые университеты стали заявлять о себе все громче и громче, апеллируя к экономике, науке, к новым теориям и новым практикам общественной жизни, новым социальным структурам, активным поискам научных открытий, которые могли бы привести к серьезным экономическим, научным и социальным последствиям, способствовать росту престижа и авторитета самих университетов.

В пятой главе показывается становление и развитие социологии высшего образования во второй половине XX – начале XXI в. Авторы уделяют внимание этим процессам как за рубежом, так и в нашей стране. В них, с одной стороны, обнаруживается немало общих тенденций, с другой – выявляются заметные различия. Они обусловлены спецификой развития образования в целом, высшего – в особенности. Различия определяются также и характером ситуации в социологической науке, соотношением ее общих и отраслевых структур.

Так, доказывается, что если в зарубежной науке становление социологии высшего образования происходило под влиянием исследований социального неравенства, социальной стратификации, профессий, занятий, образования, то отечественная социология высшей школы испытала на себе сильное воздействие социологий молодежи, студенчества, образования. Идя разными путями к своему современному состоянию, зарубежная и российская социологии высшего образования сблизились вокруг единого предметного поля.

Большую роль в этом процессе сыграли социологические конгрессы последних двух десятилетий, в которых в рамках заседаний исследовательских комитетов по социологии образования активно работали вместе с зарубежными социологами отечественные ученые. В монографии делается вывод об успешности интернационализации и глобализации социологии высшего образования.

Третий раздел монографии (шестая и седьмая главы) посвящен анализу специальных социологических теорий и образовательных практик высшей школы в зеркале социологии. Рассмотрение специальных социологических теорий высшего образования охватывает пространство всей шестой главы. Учитывая, что их в социологии накоплено немало, особое внимание уделяется тем из них, в разработке которых авторы принимали самое непосредственное участие. Это теории нелинейного высшего образования, доверия в высшей школе, взаимодействия вузов и городов, образовательных общностей в университетах, «серебряного» высшего образования. Во многом они являются авторскими. Во всех названных теориях предметом исследования стали проблемные феномены. По существу, это теории о том, что пока находится в стадии становления и слабо представлено в социальной жизни, однако очень актуально для общества.

Почти нет нелинейного высшего образования, его элементы только начинают просматриваться, но необходимость такого образования весьма заметна. Доверие в высшем образовании – это тот нематериальный ресурс, которого ему явно недостает, но как его формировать и использовать, пока плохо понятно. Взаимодействие университетов и средних, больших, а иногда и крупных вузовских городов, особенно в провинциальной России, представляет серьезную и трудно решаемую проблему вследствие неясности и неопределенности такого взаимодействия, его условий и механизмов. Однако без него невозможна реализация вузосохраняющей функции городов и градосохраняющей функции вузов. Большая «головная боль» для университетов – взаимодействие основных образовательных общностей (студенчества, научно-педагогического сообщества, управленческого персонала), особенно в условиях растущего их дистанцирования друг от друга при внедрении новых образовательных технологий (онлайн, дистанционного и иных новых форм образования) и активизации авторитарного управления. Наконец, плохо понятно, как будет развиваться высшее образование для людей «серебряного возраста» в условиях перехода к новой пенсионной реформе, при растущей заинтересованности в нем. Неясны реальные потребности в получении высшего образования людей «третьего возраста» и способы их реализации.

Все предлагаемые специальные социологические теории, предметом исследования которых стали вышеперечисленные феномены, получили общественное и научное признание в виде предоставленных авторам монографии грантов различных научных фондов – РГНФ, РФФИ, РНФ в течение последних пяти лет. Сформулированные проблемы слабо разработаны в научной литературе и выступают основой для сближения социологической науки с другими отраслями знания, как естественно-научного, так и социально-гуманитарного. Каждая из названных теорий «тянет» за собой целый ряд самых разных концепций.

Поэтому в монографии учитывались и анализировались иные теории высшего образования, принадлежащие как зарубежным, так и отечественным исследователям. В изложении теории нелинейного высшего образования использовались материалы концепций Болонского процесса, университетского управления, теории ресурсов и ресурсной зависимости, образовательного неравенства. При рассмотрении теории доверия в высшем образовании характеризовались концепции влияния образования на формирование доверия и социальной активности, институционализации доверия к научному и образовательному знанию в университетах, доверия к высшему образованию со стороны работодателей и промышленных партнеров, междисциплинарности проблемы доверия в высшем образовании, ресурсных возможностей доверия в высшей школе. Трактовка теорий взаимодействия вузов и городов потребовала учета и использования концепций миссии университетов, оптимизации и реструктуризации высшего образования, развития регионов и городов, урбанистических теорий, миграции молодежи. Теория образовательных общностей в высшей школе опиралась на концепции социальных и образовательных общностей, их типологии, образа жизни, социального самочувствия, конфликта. Для концепции «серебряного» высшего образования потребовалось использовать теории «третьего возраста», непрерывного образования, взаимодействия поколений, образовательных потребностей.

Завершающая третий раздел монографии седьмая глава посвящена социологическим трактовкам практик современного высшего образования. Перед авторами стояла непростая задача выбора для социологического анализа из многочисленных практик отечественной высшей школы наиболее значимых для нее, с одной стороны, в рамках ее повседневных реалий, с другой – исторически обозримых перспектив. Выбор привел к выделению четырех основных, по мнению авторов, практик. Это – высшее образование как область социального эксперимента и взгляд социологов на соответствующие практики. Далее это практики университетского управления в фокусе социологии, практики бюрократизации выс-

шего образования в социологической рефлексии, практики сохранения и развития человеческого капитала студентов в высшем образовании с позиций социологического анализа преодоления их образовательной неуспешности.

Особое место в монографии занимает заключение, посвященное анализу перспектив отечественной социологии высшего образования. Они рассматриваются в тесной связи с развитием высшего образования и социологической науки. При этом подчеркивается зависимость этих перспектив от позиции Российского государства, его отношения как к высшему образованию, так и к науке, в частности социологической. Авторы завершают свою монографию выражением надежды на то, что существующая позиция изменится с негативной на позитивную. Именно это обстоятельство и станет важным фактором развития социологии высшего образования в России.

Завершим «Введение» традиционным выражением благодарностей – за то, что уже было, и за то, что еще будет. Говоря о первых, мы имеем в виду членов нашего научного коллектива, которые на протяжении последних семи лет в рамках ежемесячно проводимых научных семинаров участвовали в обсуждении самых различных проблем социологии высшего образования, подготовке коллективных и индивидуальных монографий, написании статей в отечественных и зарубежных изданиях. Многочисленные цитирования в монографии наших коллег – свидетельство признания их заслуг в развитии социологии высшего образования.

Говоря о наших благодарностях за то, что еще будет, мы имеем в виду читателей книги. Наша признательность адресована всем тем (ученым, преподавателям, специалистам, аспирантам, студентам и просто интересующимся проблемами высшего образования и его социологического исследования), кто прочтет эту книгу. И если читатели найдут в ней для себя что-то важное и полезное, авторы книги будут вознаграждены за свой труд в полной мере.



# **РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **ГЛАВА 1**

### **Особенности и структура социологического знания**

#### **§ 1. Особенности социологического знания**

##### **1.1. Предназначение и функции социологического знания**

Осмысление места социологии высшего образования в системе социологического знания определяет необходимость выявления, прежде всего, особенностей самого социологического знания, а вслед за этим – его сути, структуры и содержания.

Начнем с ответов на практический вопрос: что дает обществу и человеку владение социологическим знанием и в этом смысле для чего оно нужно? Во-первых, его цель состоит в предоставлении достоверной, истинной информации, позволяющей составить объективную картину как современного мира, так и того конкретного общества, в котором живут люди, потребляющие эту информацию. Социологическое знание – это теоретическая база, без которой невозможны формирование адекватной ориентации людей, их групп и общностей в многомерном социальном пространстве, выполнение личностью многочисленных ролей в сложных, противоречивых процессах и изменениях социальной системы, идентификация человека как полноправного члена общества.

Во-вторых, благодаря свойству предоставлять объективную и достоверную информацию социологическое знание приобретает возможность и способность прояснять социальную ситуацию, делать ее более понятной и адекватной происходящим глубинным процессам, но только на основе точной информации научного (в том числе социологического) характера.

В-третьих, овладевая социологическим знанием, социологически просвещаясь, люди узнают больше о жизни общества, о состоянии социальных процессов, о собственной работе, семье, образовании, условиях и различных формах деятельности. Вместе с тем они могут влиять на них, проявляя инициативу и активность. Разве не об этом свидетельствует обширная практика включения людей в различные общественные, в том числе протестные, движения, социальные организации и объединения, стремящиеся к изменению существующей ситуации?

В-четвертых, социологические знания (особенно если они базируются на проведенных социологических эмпирических исследованиях) имеют немалое теоретическое и практическое значение для оценки результатов тех или иных политических, экономических

и социальных решений и действий. Речь идет о полезности информационного осмысления социальных проблем, предлагаемого социологическим знанием.

Если бы политики и управленцы в центре и на местах чаще и искуснее использовали его (равно как и результаты эмпирических исследований) в своей деятельности, то многих ошибок и необдуманных шагов удалось бы избежать. Сказанное не означает, конечно, что социологическое знание – панацея от всех бед. Такого в принципе не бывает и не может быть. Но использование его в качестве средства анализа и интерпретации характера преобразований и путей их осуществления сулит многообещающие результаты.

Таким образом, у нас имеются достаточные основания сделать вывод о том, что социологическое знание обладает немалой «жизненной» силой. Конечно, оно включает в себя сугубо теоретические проблемы собственного научного развития, которые представляют интерес для его создателей и тех, кто пользуется им *ex professo* (по профессии, по роду своих занятий). Но главный смысл этого знания заключается в постоянном обращении к социальной жизни и систематическом ее изучении на уровне общества в целом, его конкретных социальных процессов и структур, институтов и организаций, социальных общностей и групп, деятельности и поведения людей, социальных отношений и взаимодействий.

Следует различать социологическое знание и знание в социологии. Социологическое знание – это знание, вырабатываемое исключительно социологической наукой. В то же время знание в социологии шире по своему объему, чем знание самой социологии (социологическое знание). Оно формируется рядом других наук, сопряженных с социологией, и используется в последней. Разграничение этих понятий важно, когда речь заходит о содержании социологического образования. Им является как раз знание в социологии. Именно оно отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте и в основных блоках дисциплин учебного плана. Ядром социологического образования выступает социологическое знание.

Коль скоро социологическое знание предстает перед нами в указанном выше качестве, возникает необходимость краткой характеристики его функций, которые позволят лучше понять его особенности.

Чисто условно эти функции можно разделить на три группы – познавательные, прогностические и управленческие. Познавательные функции социологического знания реализуются через описание, объяснение, анализ, диагностику социальной реальности, высту-

пающей в виде одного или целой группы взаимосвязанных социальных фактов (о понятии социального и социологического факта далее будет специально сказано). Чем масштабнее по целям и задачам социологическое познание той или иной проблемы, тем вероятнее, что социологическое знание будет иметь дело с большим количеством сложных социальных фактов.

В ходе осуществления познавательных функций социологическое знание выявляет связи между ними, проявляющиеся в форме определенных тенденций. Поэтому имеет смысл конкретизировать группу познавательных функций и выделить в ней описательную, объяснительную, диагностическую функции.

Первая из них состоит в описании социальных фактов и процессов, что представляет собой начальный этап создания любого знания. По существу, это обнаружение и фиксация того социального материала, который требует своего дальнейшего изучения и анализа. Вслед за описанием возникает необходимость объяснения установленных социальных фактов и выявления связей между ними. Естественным продолжением описания и объяснения становится диагностическая функция социологического знания, смысл которой – в определении конкретной социальной проблемы, требующей своего исследования, в характеристике ее актуальности и практической значимости, в выявлении ее признаков, особенностей, социальных противоречий, нуждающихся в разрешении. Другими словами, в ходе реализации данной функции ставится своеобразный «социальный диагноз», который, по существу, и является обоснованием необходимости создания социологического знания по сформулированной проблеме.

Познавательные функции социологического знания могут быть сопряжены как с теоретическим, так и с эмпирическим анализом социальной реальности. Это важно специально подчеркнуть потому, что иногда происходит отождествление познавательных функций только с теоретическим рассмотрением проблемы. В ходе осуществления данных функций социологическое знание «выходит» на составление программы исследования, начиная от формулировки его целей и задач, объекта и предмета, противоречий и основных понятий, рабочих гипотез и предполагаемых результатов и заканчивая определением методов и средств изучения проблемы, характером обработки полученной информации и ее анализом.

Познавательные функции находят свое органичное продолжение в прогностических (вторая группа функций). Для социологического знания их реализация необычайно значима. Без этого оно теряет чувство нового, видение будущих результатов изменения социального процесса. Осуществлять познавательные функции, не ориентируясь на социологический прогноз, – значит обеднять воз-

возможности социологического знания. Представим себе процесс создания такого знания о какой-либо острой социальной проблеме, ограниченное лишь описанием и анализом существующей ситуации и не показывающее перспектив ее изменения. Естественно, такое знание вряд ли сможет в полной мере удовлетворить тех, кто хотел бы его использовать.

Социологическое знание выступает важным инструментом совершенствования управления, что дает основание говорить о реализации им управленческих функций (третья группа функций). Суть их заключается в том, что это знание содержит в себе социологические выводы, рекомендации, предложения, оценки состояния социального объекта, создаваемые социальные технологии, которые служат основанием для выработки и принятия управленческих решений. Там, где это происходит – в масштабах общества, регионов, городов, предприятий, организаций, учреждений, – решения становятся более аргументированными, взвешенными, их трудно опровергнуть.

Рассматривая функции социологического знания, мы обращаем внимание на его социальную полезность, общественную направленность, на тот результат, который может быть достигнут с его помощью в стране, регионе, городе, организации, на предприятии. Но это далеко не все возможности и перспективы социологического знания. Оно способно приносить пользу отдельному человеку, группам людей, социальным общностям – разумеется, при условии, что они знакомятся с содержанием этого знания, изучают его теоретические положения и практические результаты, методы и возможности использования.

Социологическое знание – это своеобразная оптическая система, которую человек может использовать в качестве собственных «очков», как от социальной «близорукости», так и от социальной «дальнозоркости». В одних случаях индивиду требуется видение и знание перспективы: что может ожидать его, близких ему людей (или недругов), если в обществе восторжествует та или иная линия развития? От этого зачастую зависит стратегия деятельности индивида, учитывающая национальные (российские) и мировые тренды. Не случайно многие люди сегодня стараются найти в социологическом знании описание возможных сценариев изменения российского общества, его отношений с ведущими странами в мировом социальном пространстве.

В других случаях человек заинтересован в том, чтобы поглубже разобраться в текущих проблемах сегодняшнего дня, получить для себя ответ на конкретный вопрос, например о том, правильно ли он ведет себя в определенной социальной ситуации, соблюдает ли принятые «правила игры», не выглядит ли его поведение как

форма социального эпатажа, не бросает ли он вызов обществу и т. д. Здесь нужны уже совсем другие социальные «очки». Но и их вполне можно найти в социологическом знании, которое в данном случае выступает как хороший магазин оптики, где при желании можно либо купить уже готовые «очки» (заплатив за имеющееся, но не опубликованное знание), либо заказать новые (если есть на это деньги), либо даже получить их бесплатно (воспользовавшись опубликованной информацией).

Социологическое знание может быть использовано в качестве оптической системы не только на индивидуально-личностном, но и на социальном уровне. Здесь мы вновь обращаемся к управленческой функции социологического знания, поскольку говорим о возможности и необходимости его применения социальными субъектами деятельности в самых разнообразных общественных практиках.

Понимание характера противостояния «близорукости» и «дальнорукости» тех или иных социальных решений и действий с помощью социологического знания совсем не помешало бы нашему обществу, особенно в крайне сложные периоды его развития. Именно в такое время было бы весьма полезным для властных структур советоваться с теми, кто создает социологическое знание на основе глубоких и серьезных исследований сложных общественных проблем и коллизий. Если же ставить вопрос шире, то в случае изучения возможностей использования социологического знания в качестве определенной оптической системы мы имеем дело с проблемой взаимоотношения общества, власти и социологии.

## **1.2. Соотношение социологического и социального знания**

Трактовка социологического знания предполагает, по нашему мнению, соотнесение его, с одной стороны, с более широким и объемным знанием – социальным, с другой – с социологической наукой, которая является фундаментом социологического знания, по существу тождественной ему, и одним из наиболее важных элементов социального знания. Подробно особенности социального и социологического знания, а также их соотношение с социологической наукой рассмотрены в одной из монографий<sup>1</sup>. Другими словами, характеристика социологического знания означает выявление его внешних и внутренних особенностей. Внешние касаются соотношения с социальным знанием, внутренние особенности – анализа имплицитных аспектов самого социологического знания.

---

<sup>1</sup> Зборовский Г. Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2013. С. 148–162.

Начнем с первого – соотношения социологического и социального знания. Сейчас, когда социология переживает кризис, как в нашей стране, так и в рамках международного научного сообщества, усиливается стремление со стороны многих его представителей интегрировать социологическое знание в социальное, по существу, «распредметить» его. При этом ряд ученых обращает внимание на необходимость смены парадигмы исследования – с предметной на проблемную, которая направлена не столько на сохранение и использование специфики конкретно-научного, социологического знания, сколько на отказ от нее во имя включения его представителей в комплексные междисциплинарные коллективы, созданные для решения той или иной проблемы.

С учетом изложенного становится понятной актуальность выявления того общего, что сближает социологическое и социальное знание, и основных линий их разграничения. Оба вида знания направлены на описание и объяснение социальных явлений и процессов, действий и взаимодействий людей, социальных общностей и групп, сообществ и обществ, их функций, структур и систем, на рассмотрение и характеристику социальных фактов, социальных противоречий и конфликтов и др. И тот и другой виды знания имеют дело как с объективными, так и с субъективными сторонами общественной жизни. И тот, и другой виды знания обращены как к макро-, так и к мезо- и микропроцессам.

Эта своеобразная общность, даже некоторое единство социального и социологического знания до сих пор приводит в ряде случаев к подмене (или замене) одного другим – социологического социальным и, что намного реже, социального – социологическим. В рамках повседневного словоупотребления здесь нет никакого «криминала» – в конце концов, социологическая наука относится к группе социальных наук, наряду с целым рядом других научных дисциплин. Но, коль скоро наша задача состоит в конкретном анализе именно социологического знания, мы должны видеть не только общее, но и различное при сопоставлении указанных двух видов знания.

Отметим в первую очередь, что социальное знание существенно отличается от социологического по объекту и предмету. Говоря об объекте социального знания, подчеркнем, что оно включает в себя как общество в целом, так и многие виды знания о нем. Но они не в полной мере репрезентируют научное знание и поэтому не могут быть безоговорочно отнесены к его социологической разновидности. Это мифологическое, архаическое, религиозное, утопическое, художественное, идеологическое, моральное и другие виды знания.

Конечно, сказанное вовсе не значит, что социологическое знание их полностью игнорирует. Безусловно, у него вырабатывается

свое отношение к ним. В качестве примера такого отношения мы могли бы привести социологическую трактовку утопического социализма К. Марксом и Ф. Энгельсом (хотя и в их творчестве было немало утопического знания, особенно когда речь шла о представлении марксизма относительно коммунистического общества<sup>2</sup>). Прекрасный образец анализа утопических теорий продемонстрировал известный немецко-британский социолог XX в. К. Мангейм в одной из главных своих работ «Идеология и утопия», в которой концепция утопии заняла центральное место<sup>3</sup>.

Не меньше внимания в социологии уделяется религиозному знанию, доказательством чего является одна из развитых отраслей этой науки – социология религии. Аналогичные аргументы могут быть приведены и в отношении мифологического, морального, художественного и иных видов знания. Но еще раз специально отметим: они, как и охарактеризованные выше виды, выступают в качестве структурных элементов социального знания, отражая различные стороны и аспекты жизни общества, являющегося объектом этого широкого вида знания.

В показе различий между социальным и социологическим знанием особое место занимает отношение и того и другого к обыденному, повседневному, житейскому знанию. Является ли обыденное знание структурой только социального знания или оно включено в орбиту и социологического? Отвечая на поставленный вопрос, отметим: то, что оно относится к сфере социального знания, ни у кого сомнений не вызывает.

В то же время, исходя из трактовок феноменологической социологии и характеристик ее представителями повседневного знания<sup>4</sup>, последнее является крайне важным элементом структуры социологического знания. Следовательно, повседневное знание может рассматриваться как структура и социального, и социологического знания. Впрочем, имеет право на существование и иная точка зрения, согласно которой повседневное знание выступает не элементом структуры, а лишь предметным полем социологического знания.

---

<sup>2</sup> Энгельс Ф. Принципы коммунизма. М.: ИТРК, 2007; Маркс К., Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии. М.: ИТРК, 2007; Маркс К. Критика Готской программы. М.: Политиздат, 1989.

<sup>3</sup> Мангейм К. Идеология и утопия // Мангейм К. Диагноз нашего времени. М.: Юрист, 1994.

<sup>4</sup> См.: Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003; Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995.

Итак, по объему, охвату явлений и процессов общественной жизни, их отражению в видовой структуре знания, а по существу, по объекту социальное знание оказывается гораздо шире социологического. При этом социальное знание, выступающее в виде самых общих представлений об обществе, рассматривается как часть более «охватного» знания о мире в целом. Социологическое же знание в системе научного знания занимает свое особое место, которое определяется его способностью не только описывать, но и объяснять (путем раскрытия причинно-следственных связей) и предсказывать поведение изучаемых социологией самых различных субъектов социального действия.

Специфика социологического знания и его отличие от социального определяется тем, что первое должно отвечать требованиям объективного, проверяемого, валидного, достоверного, релевантного знания, отражающего логику развития общественных процессов и явлений, причинно-следственные связи между ними. Оно включает в себя знание об обществе как целостной социальной системе и его структурах (подсистемах), элементы которых взаимосвязаны, о тенденциях их функционирования и изменения. Кроме того, что крайне значимо и специфично именно для социологического знания, оно выступает как знание субъективной стороны жизни общества в виде мнений и представлений о нем, а также его пониманий, присущих самым различным социальным общностям и группам.

Социальное знание может не отвечать в полной мере требованиям проверяемости, валидности, достоверности, релевантности, объективности. Тем более оно не преследует цель выявления тенденций функционирования общества как целостной социальной системы, его структур (подсистем) на основе определения причинно-следственных связей между ее элементами.

Отличие социологического знания от социального определяется также временем его зарождения и утверждения. Если социальное знание уходит своими корнями в глубокую древность, в начало человеческого общества, то социологическое появляется в первой трети XIX в., т. е. в условиях возникновения и утверждения капитализма. Поэтому мы не согласны с теми авторами, которые видят проявления социологического знания уже в творчестве Платона и Аристотеля. У этих мыслителей, равно как и у многих других представителей античного мировоззрения, мы видим социальное знание, подчас достаточно развитое, но не являющееся социологическим. Последнее есть характеристика капитализма и иных, более развитых типов общества.

Говоря о различиях рассматриваемых видов знания по предмету, отметим, что социологическое является разновидностью на-



учного знания, возникающего в Новое время – эпоху появления науки как формы общественного сознания. В отличие от социологического, социальное знание, помимо научного, включает в себя: ненаучное знание (в том числе утопическое); лженаучное знание (не являющееся подлинно научным знанием, но выдаваемое за него, оно характеризуется нетерпимостью к опровергающим доводам, претенциозностью); квазинаучное знание (мнимое, ненастоящее знание); антинаучное знание (враждебное научному, сознательно искажающее научные представления о действительности); псевдонаучное знание (ложное, мнимое знание, симулирует интеллектуальную активность, спекулирует на популярных научных достижениях); паранаучное знание (содержит объяснение явлений и процессов, но не является убедительным и доказательным с точки зрения критериев научности); вненаучное знание (находящееся за пределами научного).

Понятно, что приведенная типология касается не только социального и социологического, но и всех других «укрупненных» видов (естественно-научного, технического и иного) знания. Нас эта типология интересует только применительно к социальному либо социологическому знанию, что означает наличие в ее структурах исключительно общественной (социальной) объектной и предметной составляющей. При соблюдении этого условия все названные выше виды знания должны быть отнесены, по нашему мнению, к социальному знанию, но не к социологическому. Поскольку последнее по определению является реально научным знанием, представляя конкретную науку, соответствуя ее требованиям, нормам, законам и т. д., оно не может включать в себя ни лженаучное, ни квазинаучное, ни псевдонаучное, ни другие виды знания, названные в этом ряду.

Пожалуй, единственное исключение может быть сделано для вненаучного знания, точнее, для того его конкретного вида, который охватывает повседневное, обыденное, житейское знание. Конечно, вненаучное знание не следует смешивать с обыденно-практическим. В основе обыденного знания лежит опыт повседневной жизни людей, накопленного ими здравого смысла. Обыденное знание, хотя и фиксирует истину, но, как отмечают некоторые исследователи, осуществляет это не системно. Обыденное знание используется человеком как сознательно, так и неосознанно и в своем применении не требует предварительных систем доказательств. Кроме того, такое знание носит устный характер.

Еще одна типология касается выделения громадного количества видов конкретно-научного знания (физического, химического, биологического, философского, исторического, экономического, социологического и др.). Социальное знание в этой типологии будет

включать большую группу видов знания об обществе (в том числе социологическое), социальных процессах и явлениях (в широком смысле слова, включая экономические, исторические, политические, правовые и т. д.).

В основе социологического знания лежат (должны находиться) научные факты. Социальное же знание проявляет себя в представлениях на уровне здравого смысла и соответствующих ему социальных фактах. Отсюда возникает вопрос о различиях между социальными и социологическими фактами. Последними становятся только те социальные факты, которые оказываются предметом и результатом научного исследования и специальной обработки его данных. Именно научные факты включаются в систему теоретического осмысления общественных процессов.

Под социальным фактом будем понимать в самом общем виде общественное явление, ситуацию социальной жизни, рассматриваемые как социальное действие или результат определенной деятельности, а также вербальные (словесные) действия. Из приведенной трактовки социального факта следует, что в таком качестве для социолога выступают разнопорядковые явления. Это и сама реальность, установленная, зафиксированная сознанием как объективный социальный факт. Это и субъективный социальный факт, выступающий в виде мнения опрашиваемого.

Содержанием социального факта может быть поведение людей на вербальном уровне (взгляды, представления, суждения, оценки), результаты их действий, а также деятельности социальных общностей и групп, общества в целом. К примеру, реальное поведение студенческой группы – социальный факт, равно как и оценки этой группой политической ситуации в стране. Но особенно сложным, комплексным социальным фактом станет политическое поведение группы, являющееся следствием мнений и оценок политической ситуации. Если социальный факт фиксируется социологом и включается в систему социологического знания, он становится фактом социологии, или социологическим фактом.

Наконец, к социальному факту может быть отнесено само знание, которое выступает как систематизированная характеристика массового сознания и массового поведения. В последнем случае социальный факт становится научным социологическим фактом. Его отличия от названных выше пониманий социального факта состоят в том, что он, во-первых, является не начальным, а конечным этапом познавательного процесса, его определенным результатом; во-вторых, научный факт существует в форме научного понятия (системы понятий).

Наличие социального факта устанавливается социологом с помощью индикатора (индикаторов), выступающего показателем его

реальности. Социальный факт регистрируется социологом либо как онтологический, либо, – будучи зарегистрированным, включенным в социологическое знание, – как гносеологический. Регистрация, т. е. отражение в системе показателей социального факта, может быть как адекватной, так и неадекватной. Это зависит от целого ряда обстоятельств: достоверных методик, успешности применения процедур исследования и др.

В этом смысле мы говорим о валидности социологического знания. Под ней будем понимать его обоснованность, надежность, означающую отсутствие в нем теоретических ошибок, которые могут возникнуть в связи с неверными исходными методологическими и методическими посылками в ходе получения этого знания. Валидность знания связана с качеством измерения в социологии. Валидным знание будет в случае, если социолог измеряет то свойство изучаемого социального факта, которое требовалось измерить.

Самый общий вывод, который может быть сделан из сказанного выше, состоит в том, что социологическое знание обладает фактуальной основой. От ее надежности и достоверности в значительной степени зависит успех любого теоретико-эмпирического исследования. При этом нужно иметь в виду, что суждение на уровне обыденного мнения «факты говорят сами за себя» в социологии не работает. Факты вначале требуют своей интерпретации и только после этого начинают «говорить», но... устами социологов. В этом состоит одна из основных особенностей (далеко не единственная) социологического знания.

### **1.3. Социологическое знание и социологическая наука**

Чтобы лучше понять другие особенности социологического знания, выведем его на уровень социологической науки. Другими словами, рассмотрим их соотношение. Отметим, что в значительной степени они совпадают. Выше уже отмечалась их определенная тождественность. Но некоторые аспекты различий следует все же отметить.

У социологической науки отчетливо проявляются три основные ипостаси. Во-первых, она выступает в качестве определенной системы знаний, во-вторых, характеризуется как определенный способ мышления, изучения людей, видения мира, в-третьих, рассматривается как особый социальный институт, в-четвертых, превращается, в определенных условиях использования социологического знания, в практическую форму деятельности. Именно этот четвертый аспект отличает социологическую науку от знания, лежащего в основе этой деятельности, причем знания как социологического, так и смежного с ним и необходимого для ее успешного

осуществления. Следовательно, социологическая наука – это определенная форма общественного сознания и общественного поведения, способ преобразования общества и его конкретных структур.

Еще одно различие социологического знания и социологической науки состоит в широкой доступности использования первого и наличии ограниченных возможностей профессионального владения второй. Занятия этой наукой требуют профессионального университетского образования, подкрепленного соответствующими практиками, тогда как овладение социологическим знанием не нуждается в таком образовании прямо и непосредственно.

Социология, используя социологическое знание, позволяет анализировать общество и конкретные социальные процессы под самыми различными углами зрения, выявляя многочисленные срезы связей и отношений между людьми. Как пишет Э. Гидденс, «границы социологии предельно широки, простираясь от анализа столкновений между передвигающимися по улице людьми до исследования глобальных социальных процессов»<sup>5</sup>. Эта особенность социологической науки дает ей возможность занять одно из ведущих мест среди многочисленных видов научной деятельности, в том числе и тех, что продуцируются социальными науками.

Проблема научной специфики социологического знания не такая простая, как это кажется на первый взгляд. В связи с этим могут возникнуть, по меньшей мере, два вопроса. Первый – способно ли социологическое знание быть подобным строгому естественно-научному знанию, находиться с ним в одном ряду? Второй – может ли социологическое знание давать такой же точный результат в изучении социальных процессов, какой дает естественно-научное знание в исследовании природных?

Ответы на эти вопросы содержат и положительные и отрицательные суждения. Поскольку социологическое знание требует для работы с ним применения системного анализа, общенаучных методов, количественных оценок, использует не только логические доказательства, но и материал таких наук, как математика, теория вероятности, статистика и др., оно дает точный результат и может рассматриваться в качестве разновидности строгого, не уступающего другим наукам, знания.

Вместе с тем социология имеет дело не с физическими объектами, а с людьми, социальными общностями, их деятельностью, а также мнениями, представлениями и оценками как материалом для получения данных. Известно, что такие объекты (ряд которых выступает в качестве субъектов социального действия, акторов,

---

<sup>5</sup> Giddens A. Sociology. Cambridge: Polity Press, 1989. P. 8.

агентов) отличаются в своем поведении самопознанием, целеполаганием и, вследствие этого, значительными флуктуациями (случайными отклонениями, колебаниями, изменениями) в деятельности. Поэтому нельзя говорить о совершенно точном и строгом социологическом описании и анализе человеческого бытия, деятельности, поведения, подобных тем, которые осуществляются применительно к природным процессам естественными науками.

Социологическая наука стремится к объективности. Последняя определяется не только используемыми методами социологического исследования, но и рядом других факторов: непредубежденной и независимой позицией социолога, публичностью, общедоступностью социологической деятельности, с результатами которой люди постоянно знакомятся через средства массовой информации, эффектом критического анализа материалов исследований со стороны коллег.

Однако здесь есть свои сложности. Ведь наши суждения об объективности базируются на изучении субъективных мнений людей. Получается, что на основе сбора мнений, представлений и оценок, субъективных по своей природе и характеру, формируется объективное знание. Нет ли здесь противоречия? Конечно, в определенной степени есть. Но в том-то и состоит специфика социологического знания, что оно использует такие методы сбора информации и ее обработки, которые позволяют разрешать это противоречие. Вместе с тем само по себе его наличие предупреждает нас об опасности абсолютизации социологического знания, прежде всего той его части, которая базируется на материалах эмпирических исследований и связана с выявлением мнений, представлений и оценок тех или иных групп людей, превратившихся в объект этих исследований.

Еще одно свидетельство специфики социологического знания состоит в возможности обнаружения различий между целями поведения человека (социальной общности) и его последствиями — явными и неявными, намеренными и ненамеренными (латентными). Это касается и деятельности социальных институтов и организаций.

Конкретизируем это суждение на примере школы и института образования в целом. Так, целью школы является образование, обучение, воспитание, подготовка к получению профессии, социализация и предоставление одинаковых условий в решении этих задач для всех учащихся. Это явные ориентиры, и их намеренный характер ни у кого не вызывает ни вопросов, ни сомнений. Однако деятельность школы и социального института образования в целом приводит к латентным, не видимым внешне последствиям, над которыми люди специально не задумываются. Это может быть, к примеру, усиление социального неравенства вследствие дифферен-

циации детей по их способностям. Их реализация, так или иначе, стимулирует скорость дальнейшего продвижения одаренных детей, хотя первоначальная и очевидная задача школы, как уже отмечалось, состоит в создании равных условий для всех учащихся.

Социологическое знание, таким образом, показывает, насколько мало мы знаем себя, равно как и возможности общества, последствия поведения людей, его влияния на весь контекст социальной жизни, и наоборот.

Еще один аспект специфики знания в социологии состоит в наличии и необходимости развития социологического воображения. Сам термин и идея принадлежат известному американскому социологу Ч. Р. Миллсу, написавшему специальную книгу на эту тему<sup>6</sup>. Суть такого воображения состоит в том, что исследователь должен уметь отвлечься, абстрагироваться от рутины повседневной жизни, посмотреть на нее заново, другими глазами, увидеть то, чего «не дано» обыденному сознанию.

Прекрасный пример социологического воображения демонстрирует Э. Гидденс, рассматривая обычный, простой, явно неинтересный на первый взгляд фрагмент поведения людей – употребление кофе<sup>7</sup>. Что здесь может «вообразить» социолог?

Во-первых, что кофе – это не только напиток, который помогает поднять «индивидуальное потребление жидкости». Это символическая ценность, являющаяся частью повседневного социального ритуала. Нередко он намного важнее, чем сам акт употребления напитка, поскольку для людей, приглашающих друг друга на чашку кофе, встреча и разговор всегда интереснее, чем то, что они пьют и едят. (Кстати, во всех обществах еда и питье служат общению, взаимодействию и выполняют роль ритуала, что само по себе становится специальным предметом социологического изучения.)

Во-вторых, хотя кофе содержит кофеин, кофейные наркоманы не относятся большинством людей в западной культуре к потребителям наркотиков. Почему? Это тоже интересный социологический вопрос. Подобно алкоголю, кофе – социально приемлемый наркотик, тогда как, например, марихуана не является таковым (по крайней мере, в большинстве стран). Причем подобная ситуация имеет место даже в тех культурах, где толерантно, терпимо относятся к потреблению марихуаны, но не в почете кофе и алкоголь.

---

<sup>6</sup> Mills Ch. W. The Sociological Imagination. N.Y. : Oxford University Press, 1959. (Пер. на рус язык: Миллс Ч. Р. Социологическое воображение. М. : Nota Bene, 2001).

<sup>7</sup> Giddens A. Sociology. Cambridge : Polity Press, 1989. P. 20.

В-третьих, употребление кофе распространилось по всему миру и прочно вошло в структуру экономических и социальных отношений. Производство, транспортировка и торговля данным продуктом требуют осуществления постоянных сделок между людьми, находящимися на большом расстоянии от потребителя. Изучение подобных глобальных сделок является также предметом социологического анализа.

Наконец, употребление кофе предваряется всем имевшим место в прошлом процессом социального и экономического развития. Вместе со многими другими ныне привычными элементами западной кухни (чай, бананы, картофель, белый сахар) кофе приобрел популярность только с XIX в. Его массовое потребление датируется периодом колониальной экспансии 150-летней давности, под влиянием которой кофе стал культивироваться в Южной Америке и Африке и откуда пришел в западные страны.

Выявление особенностей социологического знания приводит к необходимости анализа его структуры. Она имеет очень сложный и многообразный характер, который проявился уже на самых ранних этапах развития социологической науки в XIX в.

## § 2. Структура социологического знания

### 2.1. Уровневая структура социологического знания

Прежде всего выделим в уровневой структуре социологии две ее стороны – онтологическое знание (об объекте изучения, т. е. о социальной реальности и мнениях, оценках, отношении к ней) и гносеологическое знание (о способе получения самого социологического знания, т. е. о методах, средствах, путях, процедурах его «добывания»). С этой точки зрения онтологическое знание может характеризоваться в качестве предметного, а гносеологическое – в качестве методологического знания.

Особо следует сказать о таком структурном элементе, как метасоциологическое знание («мета» означает «после»). Его объектом является не социальная реальность как таковая и не способ получения социологического знания, а наука социология, т. е. само социологическое знание, выступающее в виде теорий. Любая метатеория – это теория, анализирующая структуру, методы и свойства другой теории, имеющей свою предметную область.

Другими словами, метасоциология (метасоциологическое знание) – это социологическое знание о социологическом знании (Дж. Ритцер), «социология социологии» (Р. Фридрихс), «рефлексивная социология» (А. Гоулднер). В одной из наших прежних работ уже давалось понятие социологической метапарадигмы и метапарадигмального подхода в социологии, писалось о том, что его объектом выступают различные парадигмы, теории и концепции. В рамках этого подхода разрабатывались методологические принципы изучения уже имеющегося социологического знания и различных структур социологического творчества, в качестве которых и выступают социологические концепции, теории и парадигмы<sup>8</sup>.

По существу, это – высший, наиболее сложный и абстрактный уровень социологического знания. Метасоциологический анализ предполагает выявление компонентов социологии как науки (ее концепций, теорий, методов, предметных зон) и их характеристику. Иными словами, метасоциологическое знание позволяет раскрыть все многообразие структур социологии как науки.

Рассматривая структуру социологического знания, необходимо иметь в виду одну из ее основных разновидностей – уровневую. Со времени возникновения социологии как науки представления об уровнях социологического знания неоднократно менялись. На каждом этапе развития науки они трансформировались в связи с

---

<sup>8</sup> Зборовский Г. Е. Теоретическая социология XX – начала XXI века. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2007. С. 40–66.



тем, что по-новому понимались предмет социологии, ее методы, основные принципы изучения общества и его структур.

Во времена О. Конта социология выступала в облике, выражаясь языком современной науки, макросоциологии. Это означало сведение социологического знания к общетеоретическому, сосредоточение внимания на характеристике общества как целостного социального организма, выделение в качестве главных линий анализа социальной статистики и социальной динамики, социальной структуры. Кроме того, основой социологического знания признавался социальный факт и эмпирические методы его получения.

В XX столетии, с появлением микросоциологии, акценты стали перемещаться с плоскости теоретических построений в сферу анализа конкретных, локальных явлений. Этот процесс осуществлялся постепенно в течение примерно 30–40 лет, начиная с 1920-х гг. Усиливалась ориентация на эмпирическое описание изолированных, зачастую фрагментарно выраженных сторон деятельности социальных групп, при этом не учитывалась их связь с процессами, происходящими на макроуровне. Активно использовались социально-психологические и социометрические методы, состоящие в описании системы межличностных отношений между членами малых групп.

До середины XX в. разделение социологического знания на макро- и микросоциологическое имело определенные географические особенности. Европейская социологическая традиция, с самого своего возникновения в первой трети XIX в. тяготевшая к социально-философским построениям и поэтому ориентированная скорее предметно, чем проблемно, привела к преимущественному развитию макросоциологического знания. В то же время американская социология с последней трети XIX в. развивалась в основном на базе проблемной, зачастую прагматической ориентации и формировалась как поведенческая наука. Конечно, существовал и ее макросоциологический уровень, наиболее ярко выразившийся в XX в. в трудах П. Сорокина и Т. Парсонса. Но все-таки «лицо» американской социологической традиции представляли больше не эти исследования, а работы, направленные на решение конкретных социальных проблем и выполненные на микросоциологическом уровне. Этому способствовали общественные процессы, происходившие в США в 1920–1930-х гг., – кризис экономики, Великая депрессия, безработица, многочисленные социальные аномалии, связанные с бродяжничеством, преступностью, алкоголизмом, существованием гетто в крупных городах и др.

Начиная с 1960-х гг. социологи предпринимают активные попытки к соединению макро- и микросоциологического уровней знания. Основным средством преодоления этой социологической дихо-

томии стала концепция теорий «среднего ранга» («среднего уровня») Р. Мертон, согласно которой существуют три уровня социологического знания: широкие социологические теории, теории среднего ранга, малые рабочие гипотезы, возникающие в изобилии в эмпирических исследованиях. Теории среднего ранга выполняют роль связующего звена, мостика между первым и третьим уровнями<sup>9</sup>.

Вполне понятно, что в социологии, как и в любой другой науке, должны существовать теории разного уровня. Одни используются для объяснения широких социальных процессов, другие «обслуживают» более локальные, конкретные. Благодаря тщательному анализу и описанию Р. Мертоном в 1960–1970-х гг. различных теорий, наиболее разработанной концепцией социологического знания считалась трехуровневая.

По мере развития этой концепции обогащалось представление о втором уровне социологического знания. Оно, в свою очередь, стимулировало разработку общих социологических теорий и развитие эмпирических исследований. Теории среднего уровня по сравнению с общей социологической теорией имеют более узкую область применения. Каждая из таких теорий в своей предметной области ограничена относительно автономными сферами общественной жизни, тенденциями их развития, механизмами действия.

Представления о структуре социологического знания могут меняться в зависимости от его прогресса, а также изменения социальных запросов. Кроме того, как уже отмечалось выше, приобретают особое значение трансформации в понимании предмета социологии. Ведь уровни социологического знания, их соотношение прямо вытекают из трактовок предмета науки. Так, если считать, что социология – это наука о социальных общностях, социальных отношениях между ними, их действиях и массовом поведении (мы излагаем нашу точку зрения на предмет этой науки), то социологическое знание и есть в первую очередь знание социальных общностей и механизма их формирования и деятельности. Изучение очерченного круга проблем осуществляется в рамках определенной методологии, теории, с помощью ряда конкретных методов, одни из которых имеют общенаучный, другие – преимущественно социологический характер, т. е. применимы только в социологии.

Наряду с трехуровневой структурой социологического знания задачам его развития и исследования отвечают различные двухуровневые структуры. В их рамках уровни социологического знания дифференцируются как минимум по трем основаниям: широте охвата явлений, степени обобщения изучаемого материала, ориен-

---

<sup>9</sup> Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М. : Хранитель, 2006.

тации социологии. В первом случае целесообразно выделять макро- и микросоциологический уровни знания, во втором – макро- и микротейоретический (общесоциологический и частносциологический), в третьем – теоретический (фундаментальный) и прикладной уровни. Рассмотрим каждую из этих структур.

Макросоциологический уровень знания означает ориентацию на анализ социальных структур, общностей как больших социальных образований, систем и процессов, в них происходящих. Социальные общности, выступающие объектом макросоциологического изучения, – это наиболее крупные социальные структуры, включающие реальные виды обществ и их взаимодействия. Макросоциологический уровень знания не требует детального рассмотрения конкретных проблем и ситуаций, возникающих в данных общностях, а нацеливает на их комплексный охват, предполагает наличие широкого взгляда на них, позволяющего включить эти локальные процессы, проблемы и ситуации в общетейоретический контекст анализа.

Главная опасность, угрожающая макросоциологическому уровню знания, – риск его отрыва от реальных жизненных обстоятельств, существующих социальных конструкций, превращение их в глобальные, умозрительные теоретические схемы. В рамках этого уровня знания основными методами его получения и изучения оказываются анализ и синтез, индукция и дедукция, восхождение от абстрактного к конкретному, идеализация, обобщение, сравнение, т. е. общенаучные и философские методы.

Микросоциологический уровень знания и изучения социальных общностей означает, во-первых, иную шкалу их измерения (речь идет уже о конкретных социальных системах в рамках общества – социальных группах разных типов, межличностных отношениях в них), во-вторых, акцент на внутренних аспектах поведения и действия общностей и людей, в-третьих, использование эмпирических методов получения знания (социологические опросы, социологическое наблюдение, фокус-группы и т. д.). В отличие от макросоциологического, микросоциологический уровень сопряжен с изучением локальных процессов в отдельных сферах общественной жизни и социальных общностях. Основная опасность на этом пути – абстрагирование от рассмотрения их в широком социальном контексте, вне связи с макроуровневыми процессами.

В одной из своих структур социологическое знание характеризуется соотношением теоретического и эмпирического уровней. Известно, что классический этап развития социологии означал доминирование в ней теоретического знания. В рамках этого этапа социология развивалась как теоретическая наука. Теоретическое знание объясняло (и продолжает объяснять) социальную реаль-

ность сквозь призму общих и специфических тенденций ее функционирования и развития, ориентирует на выявление механизмов их действия и форм проявления в различных сферах общественной жизни.

Эмпирические исследования, которые являются базой для появления эмпирического знания социологии, в течение XIX – начала XX в. проводились эпизодически, были нерегулярными, спорадическими, достаточно примитивными по организации и проведению, не содержали сколько-нибудь серьезного научно-методического обоснования и инструментария. Они объективно не могли служить основой для получения достоверного социологического знания. Только работы представителей Чикагской социологической школы в 1920-х гг. ознаменовали собой реальное появление нового, научно обоснованного вида знания в социологии – эмпирического. Тогда и возникли те его атрибуты, без которых представить себе сегодня этот вид знания просто нельзя.

Эмпирическое социологическое знание связано с получением конкретной, развернутой информации относительно тех или иных явлений и процессов. Оно опирается на статистический анализ, предполагает в качестве обязательного компонента проведение эмпирического исследования на основе специально составленной его программы, использование соответствующих количественных и качественных методов сбора информации (различных видов опросов – письменного, устного, телефонного, экспертного, интернет-опроса, изучения документов, социологического наблюдения, бюджетов времени и др.) и ее обработки.

Эмпирическое социологическое знание возникло тогда, когда без него дальнейшее развитие теоретического знания оказалось проблематичным, а может быть, даже невозможным. Для выводов, обобщений, создания теорий и парадигм была необходима не просто конкретная информация по тем или иным проблемам. Понадобился особый тип научного знания, познания и мышления, базирующегося на умении собрать эту информацию, должным образом ее обобщить, систематизировать и проанализировать так, чтобы были выявлены новые проблемы и обстоятельства социального бытия, а также способы их изучения и решения.

Возникнув как особый вид знания, эмпирическое знание постепенно начало усиливать свое влияние на теоретическое знание и стремиться к абсолютизации собственной роли. Это стремление проявилось: в отрыве от теоретического знания и провозглашении результатов эмпирических исследований наиболее достоверными и научными; в абсолютизации математических методов и поистине слепой вере в их безукоризненность; в отказе от крупных теоретических обобщений; в увлечении чисто социологическими метода-

ми исследования и недооценке общенаучных; в сведении любой научной социологии к эмпирической, отождествлении с ней.

Реально же абсолютной границы между теоретическим и эмпирическим уровнями знания нет, хотя некоторые социологи пытались не только поставить между ними прочные пограничные столбы, но и разделить их крепостными стенами. А чтобы граница оказалась на крепком замке, решили поставить «пограничников» в виде различного рода принципов и запретов, нарушение которых недопустимо. Поэтому не случайно долгое время теоретическая и эмпирическая составляющие социологического знания развивались параллельно, не только не проявляя интереса к сближению, но, наоборот, удаляясь друг от друга все дальше и дальше, пока не были предприняты попытки удержать и сблизить эти разбегающиеся социологические «галактики».

В конечном итоге все это приводило к противостоянию двух базовых видов социологического знания, которое продержалось без малого полвека, да и сейчас, вероятно, не изжито до конца. По нашему мнению, большую (а возможно, и решающую) роль в его преодолении сыграла теория среднего уровня Р. Мертона. Одно из ее основных предназначений состояло в том, чтобы построить «мост» между теоретическим и эмпирическим социологическим знанием.

Рассмотрим в качестве примера соотношения теоретической и эмпирической составляющих знание потребностей, интересов, мотивов и ценностных ориентаций студентов. Можно ли его получить в конкретном вузе или группе вузов, если предварительно не иметь теоретического знания о том, что такое потребности, интересы, ценностные ориентации, мотивы, что дает их изучение, какой материал социолог может получить, наконец, что представляет собой студенчество как особая социальная общность, каково ее место в социальной структуре и т. д. и т. п.? Подобных вопросов может быть много. Все они свидетельствуют о важности теоретического уровня социологического знания, без овладения которым получение эмпирического материала будет обречено на неудачу.

В свою очередь, полученное эмпирическое знание, выводы из него не могут не влиять на уточнение тех или иных теоретических интерпретаций, касающихся и студенчества, и его жизненных потребностей, интересов, предпочтений, ценностных ориентаций. Так, получив конкретное эмпирическое знание о ценностных ориентациях школьников и студенчества, социологи пришли к выводу о том, что профессиональные ориентации нецелесообразно рассматривать в отрыве от социальных, что в действительности нет разрыва между ориентацией на конкретную профессиональную деятельность и стремлением к достижению определенных жизненных, следова-

тельно, социальных целей. Ведь и в представлениях молодежи эти ориентации тесно связаны. Выпускник школы, ориентируясь на ту или иную профессию, имеет в виду не только обучение в соответствующем образовательном учреждении, но и занятие определенного места в жизни. Этот вывод выходит за пределы локального эмпирического знания и позволяет в дальнейшем при анализе ряда социальных общностей исходить из более верных теоретических предпосылок.

Говоря о двухуровневой структуре социологического знания, мы выделяем еще одну ее разновидность, включающую фундаментальный и прикладной уровни. В основе этой структуры лежит ориентация социологии на тот или иной конечный результат. Вопрос состоит в том, решает ли социология собственно научные (тогда это будет теоретический, фундаментальный уровень) или практические (прикладной уровень) задачи. Если целью знания оказывается развитие теории, то здесь речь идет о его фундаментальном уровне, если же – получение практических рекомендаций, то мы имеем дело с прикладным уровнем знания.

Следует отметить, что сейчас все чаще значительная часть социологического знания, являющегося результатом эмпирических исследований, выполняет функции и теоретического осмысления процессов (проблем), и выработки практических решений. Поэтому к пониманию характера прикладного знания можно подходить и по-другому, считая, что, в строгом смысле слова, оно не составляет содержания особого уровня социологического знания, ибо выступает одновременно и как теоретическое, и как эмпирическое.

Еще одна двухуровневая структура социологического знания включает в себя две такие его разновидности, как знание научное и повседневное (часто называемое обыденным и житейским). Следует отметить, что многие социологи рассматривают знание с позиций выделения в нем в качестве структурообразующих двух основных элементов – научного и обыденного. Начало такому структурированию знания было положено во времена появления феноменологической социологии, т. е. во второй половине 1920-х гг. Именно с ней связан активно проявившийся интерес к повседневному, обыденному, житейскому знанию.

## **2.2. Повседневное знание**

Остановимся подробнее на этих, во многом не простых, с исследовательской точки зрения, видах знания. Тем более что здесь есть целый ряд дискуссионных аспектов этой проблемы. Они во многом касаются обыденного, житейского знания, интерес к которому явно доминирует в социологии в последние несколько десятилетий. Это связано с тем, что житейские знания, основывающие-

ся на здравом смысле и обыденном сознании, являются важной ориентационной основой повседневного (регулярного) поведения человека.

Представляют интерес трактовки знания как совокупности того, что каждый знает о социальном мире. Это – правила поведения, моральные предписания, принципы, верования, пословицы, умения, навыки, способы деятельности и т. д. Если обратиться к феноменологической социологии, то ее представители А. Шюц, П. Бергер и Т. Лукман под знанием понимают повседневное знание, а им они считают такое «знание, которое я разделяю с другими людьми в привычной самоочевидной обыденности повседневной жизни»<sup>10</sup>. Связанное с таким подходом направление научных исследований дает новый ракурс в изучении содержания знания как освоения и создания (конструирования) повседневной реальности.

Повседневное знание, как отмечал Л. Д. Гудков, – это «знание человека, живущего в очень сложном и дифференцированном мире, обученного сочетать самые разные императивы разнообразных по типу институтов – от семейных до идеологических и научных или технологических, но плохо понимающего, откуда идут эти императивы и мало озабоченного этим обстоятельством»<sup>11</sup>. Задача научного знания как раз и состоит в том, чтобы понять, «откуда идут эти императивы» и что они собой представляют.

В отличие от многих социологов, ставящих знак равенства между повседневным, обыденным и житейским знанием, мы отличаем повседневное знание от обыденного (житейского), равно как и языки того и другого (хотя в литературе чаще всего эти виды знания и языки идентифицируются). Если уж где-то и ставить знак равенства, то, как нам кажется, только между обыденным и житейским знанием. Коротко соотношение трех названных видов знания сформулируем следующим образом: любое обыденное (житейское) знание всегда является повседневным, но не всякое повседневное знание оказывается обыденным. Вообще названные виды знания различаются широтой охвата социальных явлений и процессов, природой возникновения, структурой, функциями, направленностью.

Основными признаками повседневного знания и его главными характеристиками, по мнению Л. Г. Ионина, являются следующие: «Во-первых, оно всеохватно, включает в себя практически все, что актуально и потенциально входит в мир индивида, все, что

---

<sup>10</sup> Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М. : Медиум, 1995. С. 44.

<sup>11</sup> Гудков Л.Д. Abortивная модернизация. М. : РОССПЭН, 2011. С. 462.

“релевантно” для него (за исключением сферы его профессиональной деятельности как эксперта). Во-вторых, оно имеет практический характер, т. е. формируется и развивается не ради самого себя (как научное знание, определяемое идеалом “науки для науки”), а для непосредственной связи с реальными жизненными целями. В-третьих, его главной конститутивной характеристикой является нерелексированный характер: оно принимается на веру как таковое, не требуя систематических аргументов и доказательств»<sup>12</sup>.

Что касается обыденного знания, то в его основе лежит опыт каждодневной, регулярной практической жизни людей, отражающийся в существующем у них здравом смысле относительно реальных жизненных ситуаций, отношений, проблем. Понятно, что такое знание не может быть по своей природе системным. Ему не нужны специальные, подкрепленные предварительным изучением доказательства и аргументы. Тем более что это знание, как правило, имеет устный характер и зачастую может использоваться неосознанно.

В отличие от обыденного, повседневное знание может выступать как тот вид знания, который касается проблем каждодневной не только житейской, бытовой (в смысле бытования), но и профессиональной деятельности, занимающей зачастую доминирующее место в системе образа жизни людей и социальных общностей, т. е. регулярно повторяющегося и воспроизводящегося способа бытия (в этом смысле образ жизни и есть повседневность). Ясно, что знание в области профессиональной деятельности, или, коротко говоря, профессиональное знание, повседневно и регулярно проявляясь в образе жизни человека (социальной общности работников), в определенных действиях, взаимодействиях и общении, может быть достаточно далеким от житейского, обыденного знания.

При этом не имеет значения, о каком конкретном профессиональном знании идет речь. Оно может быть связано с наукой, промышленным либо сельскохозяйственным производством, сферой обслуживания, банковским делом и т. д. Понятно, что именно отсюда следует и наличие различных языков (терминологии) конкретных видов знания. Приведенное нами суждение означает наше частичное несогласие с приведенной выше точкой зрения Л. Г. Ионина в отношении одной из основных характеристик повседневного знания, нерелевантного, по его мнению, для сферы профессиональной деятельности индивида.

---

<sup>12</sup> Ионин Л. Г. Социология в обществе знаний: от эпохи модерна к информационному обществу. М. Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2007. С. 41.



С учетом сказанного мы можем структурировать повседневное знание, выделяя в нем, с одной стороны, знание профессиональное, с другое – все остальное, находящееся за его пределами, которое и может быть охвачено понятием обыденного и житейского знания. Правда, следует иметь в виду, что такая классификация повседневного знания как знания, являющегося содержанием повседневного (регулярного) образа жизни, имеет отношение к тем его субъектам, которые заняты профессиональной (производственной) деятельностью, т. е. работают.

Другие социальные общности (субъекты деятельности) могут иметь иную структуру повседневного знания. В частности, это касается тех из них, у кого основной формой деятельности является учеба, т. е. образовательная деятельность. Речь идет об учащихся и студентах. Здесь роль базового элемента повседневного знания принадлежит образовательному знанию, которое, конечно, существенно отличается от обыденного, житейского знания, хотя, по всей видимости, находится ближе к нему, чем профессиональное. Впрочем, те, кто получает профессиональное образование, приобретает и соответствующее профессиональное знание, которое приближает их уже к будущим работникам – субъектам этого знания.

Рассмотренные нами три вида знания (повседневное, обыденное, житейское) характеризуются определенным пространственно-временным континуумом. Каждый из них реализуется в собственном социальном пространстве и социальном времени. Так, структура социального времени, рассматриваемая на социологическом уровне в качестве одного из своих вариантов как включающая рабочее (учебное) и вне рабочее (вне учебное), в том числе свободное время, удивительно органично соответствует названным видам знания. В первом случае это будет рабочее (учебное) время и та структура повседневного знания, которая была выше описана как знание профессиональное и образовательное. Во втором случае речь должна идти о вне рабочем (вне учебном) времени, которое корреспондирует с обыденным, житейским знанием, характерным для сфер быта, общения, досуговой деятельности и иных.

Общий вывод, который мы можем сделать в связи с приведенными рассуждениями, состоит в том, что понятие повседневного знания шире, чем понятия обыденного и житейского знания. Более того, оно может включать в себя структурно, но, разумеется, не содержательно, и научное знание – в той части, в которой последнее является стороной, элементом повседневной жизни людей, его создающих и использующих в своей регулярной профессиональной деятельности. Другими словами, научное знание отличается от повседневного по характеру, сущности и содержанию.

Прежде чем мы перейдем к рассмотрению научного социологического знания, коротко остановимся на тех видах знания, которые примыкают не столько к научному, сколько к повседневному, обыденному, житейскому знанию. К названным видам зачастую добавляют художественное, образное (получаемое через литературу и искусство), мифологическое, фиктивное (основанное на теологии и богословии) знание.

Насколько социологичны эти виды знания? Для ответа на этот непростой вопрос сошлемся лишь на один из них – мифологическое (архаичное) знание. Конечно, когда речь идет о мифе как об исторической, художественной, религиозной форме отражения социальных процессов (например, античные мифы), то дискуссии об их социологической природе вряд ли уместны. Но как быть с мифами, которые создаются самими социологами либо ими поддерживаются с помощью не только теоретических, но и эмпирических исследований?

Сошлемся на не столь далекое от нас советское время и характерное для него социологическое мифотворчество. Назовем лишь некоторые из имевших широкое распространение в научной, учебной и пропагандистской литературе социальных мифов: о советском народе как новой социальной и исторической общности людей, о преодолении существенных различий между классами и социальными группами, между физическим и умственным трудом, между основными формами собственности, о движении к обществу социальной однородности и др. Проводилось большое количество теоретических и эмпирических социологических исследований, которые были призваны доказать реальность этих процессов. Именно таким образом создавался особый тип социологического мифологического знания. Так что в социологии миф мифу – рознь.

В этом плане представляет интерес одна из классификаций видов социального знания, предлагаемая В.Д. Плаховым. Он включает в нее: антинаучное знание (пример – религиозное знание); ненаучное знание с элементами научной диффузии (пример – знание, содержащее беспорядочные научные представления, что характерно для массового сознания); научно-популярное знание (пример – знание, распространяемое лекторами, комментаторами, журналистами и др.); строго, или собственно, научное знание (пример – знание комплекса социальных наук, включая социологическое)<sup>13</sup>. Как видно, критерий предложенной классификации может быть определен как уровень (степень) научности знания, а диапазон его видов простирается от антинаучного до научного знания.

---

<sup>13</sup> Плахов В. Д. Общество – знание – социология // Проблемы теоретической социологии. Вып. 7. СПб. : Петрополис, 2009. С. 118.

### 2.3. Научное социологическое знание

Перейдем к рассмотрению научного, в первую очередь социологического, знания. Как отмечает американский исследователь Д. Блур, «знание для социолога – это не истинное убеждение, а все то, что люди считают знанием. Это – те убеждения, которых люди придерживаются и которыми пользуются в жизни. В частности, социолога интересуют убеждения, считающиеся само собой разумеющимися или пользующиеся авторитетом у групп людей. Конечно, знание следует отличать от простого убеждения. Это можно сделать, зарезервировав слово “знание” за тем, что поддерживается коллективом, и отнеся индивидуальное и особенное к простому убеждению»<sup>14</sup>. Представленное суждение является, по нашему мнению, спорным. Доказанные научные суждения для профессионального социолога являются истинными убеждениями. Много их или мало, насколько они глубоки и убедительны, подлежат они пересмотру или нет – это уже другой вопрос. Но их отсутствие делает работу по созданию научного социологического знания бессмысленной.

Знания, превратившиеся в реальные истинные убеждения, – это фундамент, на котором стоит здание социологической науки. Согласиться с тем, что знаний, равных истинным убеждениям, у социологов нет, означает признать шаткость, «плавающий» характер этого фундамента. И тогда, в связи с этим, возникает самый главный вопрос – существует ли вообще социологическое знание как таковое? Как оно возможно? Если у социолога нет истинного убеждения в его существовании / наличии, то в этом случае «плывет» все остальное, создаваемое им, знание.

Отсюда следует необходимость признать правоту постмодернистов и согласиться с тем, что оно (социологическое знание) – симулякр, что необходим принципиальный отказ от теорий как таковых, что произошло изменение природы и функций научного знания. По мнению постмодернистов, социологическое знание теряет единый стержень развития и приобретает ризомный характер<sup>15</sup>. Оно лишается методологической целостности, становится пластичным и открытым и в силу этого обречено на размывание своих научных границ.

---

<sup>14</sup> Блур Д. Сильная программа в социологии знания // Парадигмы социологии знания : хрестоматия. М. : Наука, 2007. С. 195.

<sup>15</sup> Ризом – скрытый стебель, обладающий способностью развиваться в любом направлении и принимать произвольную конфигурацию. Термин был заимствован из биологической науки известным представителем постмодернизма Ж. Делезом.

Отказ от систематизации знания на уровне теорий приводит постмодернистов к еще одному отказу – от признания законов социального мира, которые социологическое знание может выявить и сделать предметом собственного исследования. Из этого следует основной принцип, вокруг которого происходит объединение постмодернистов – изучение только того, что имеет место «здесь и сейчас». Конкретизацией этого принципа оказывается фрагментация мира и знания о нем. Вообще же в постмодернизме происходит подмена социологического знания нарративом, описанием социокультурных текстов, которые каждый волен толковать по-своему, как ему вздумается. Отсюда – текучесть и неопределенность и самой реальности, и знания о ней.

Мы столь подробно изложили общую позицию постмодернизма потому, что она направлена против признания фундаментального характера научного социологического знания, а по существу – против признания социологии как науки.

Говоря о научном социологическом знании, мы должны подчеркнуть, что, как и любое социальное знание, оно обладает своей социокультурной компонентой. Как отмечают Е. Ю. Бикметов и А. В. Лукьянов, «вектор социологического знания направлен в глубину социокультурной ауры научного знания и имеет цель понять то, как это знание формируется»<sup>16</sup>.

При этом в другом месте своей работы эти авторы утверждают, что «предметное поле социологии знания не исчерпывается проблемами, связанными с исследованием социокультурной детерминации знания. Знание не полностью зависит от социальной и культурной среды, исторической эпохи, социального статуса индивида и группы. Знание выступает... в качестве своего собственного носителя. Но это достигается при условии, если перед нами цельное сознание. Это сознание обладает способностью самоконституирования и самоопределения»<sup>17</sup>. Нам представляется, что в приведенных суждениях содержатся некоторые противоречия относительно признания социокультурной «заточенности» научного социологического знания: в одном случае она признается безоговорочно, в другом – с оговорками.

Но мы хотели бы, в связи с рассматриваемой выше позицией Е. Ю. Бикметова и А. В. Лукьянова, обратить внимание не столько на это противоречие, сколько на очень важное суждение, касающееся бессубъектного, надличностного характера социологического знания как знания, которое выступает само в качестве собст-

---

<sup>16</sup> Бикметов Е. Ю., Голиков В. Д., Лукьянов А. В. Введение в социологию научного знания. Уфа : БАГСУ, 2010. С. 64.

<sup>17</sup> Там же. С. 44.

венного носителя. Здесь, по всей видимости, речь должна идти о том, что, будучи кем-то когда-то созданным, знание «забывает» об этом и начинает «жить» в собственной, создаваемой им самим среде, когда уже теряет свой смысл и значение «авторская принадлежность» знания.

Не хотелось бы повторять имеющиеся в литературе сравнения знания с женщиной легкого поведения, касающиеся того, как оно легко переходит из «рук в руки», используется большим количеством людей (впервые сравнение с поведением соответствующей категории женщин было применено Г. Зиммелем в отношении денег). Но, действительно, чем больше людей используют уже не принадлежащее одному автору, а ставшее всеобщим достоянием научное знание, тем лучше и для знания, и для людей. Реально это означает, что производством общественно необходимого и полезного знания его создатель выполнил свою главную функцию, имеющую общекультурное и объективное значение. Важно только, чтобы знание, а точнее, люди, его использующие, не забывали, кому принадлежит пальма первенства в его создании. И заслуга в этом — ученых, последователей, пользователей знания, тех, кто профессионально занимается историей своей науки, в нашем случае — историей социологии.

Сегодня, к сожалению, многие социологи забывают о необходимости хранить эту память. Возможно, они даже не хотят помнить, потому что это — особый труд по освоению не всегда очень нужного знания. Между тем историко-социологическое знание является крайне важной составляющей социологического знания в целом. И оно сегодня, так же как социологическое знание, переживает кризис.

Его проявление — в падении интереса к истории социологии, сокращении числа людей, работающих в этой сфере научного знания, и соответственно количества монографий, статей в реферируемых журналах, снижении качества научных публикаций, значительном усечении объема и уровня студенческой и аспирантской историко-социологической подготовки и т. д. Кризис историко-социологического знания — это, с одной стороны, составная часть кризиса социологического знания в целом, с другой — одно из наиболее ярких его проявлений не только в нашей стране, но и во всем мире.

Определив характер социологического знания и рассмотрев его уровни, мы видим, что они в известной мере связаны с уровнями самой структуры и организации общества. Одно дело — знание и изучение общества в целом, как системы социальных организаций и институтов, другое — знание конкретных механизмов общественной жизни, ее основных сфер, третье — изучение социальных общностей, четвертое — анализ конкретных жизненных ситуаций.

Эти уровни общественной организации обуславливают дифференциацию уровней ее социологического знания.

Кроме того, есть еще и такой срез общества, как социальные связи. Под ними понимается совокупность факторов, обуславливающих совместную деятельность людей для достижения поставленных ими целей и задач. Эти социальные связи, как и социальные общности разных типов, могут изучаться на различных уровнях социологического знания. Так, в рамках макросоциологического уровня речь идет о знании социальных связей в обществе, охватывающих институты и организации. В рамках микросоциологического уровня знания изучаются социальные связи межличностного и группового характера. И в том и в другом случае социальная связь трактуется как такое соотношение сторон жизнедеятельности социальной общности, в котором изменение одной из них приводит к изменениям в других. Как видно, признается и познается определенное микро- и макропространство социальных связей внутри общности и между общностями.

Таким образом, мы старались показать, что уровни социологического знания могут быть выведены не только из общественных структур, но и из структур социологии, прежде всего тех, которые были рассмотрены. Имеются в виду теоретическая и эмпирическая составляющие, макро- и микросоциология. Разумеется, они не тождественны, хотя и пересекаются. Так, макросоциологический уровень знания является теоретическим по характеру и, как правило, редко включает в орбиту своего анализа материал эмпирического знания. Вместе с тем, микросоциологический уровень знания нельзя назвать только эмпирическим, поскольку он регулярно касается теоретического осмысления полученных данных, опираясь на соответствующую методологию.

Поскольку в центре внимания социологии – различные типы социальных общностей, связей между ними и внутри их, постольку вокруг изучения предмета социологии (понимаемого именно таким образом) появляется возможность соединить (а в перспективе и интегрировать) различные уровни социологического знания. Ведь характеристика социальных общностей – это анализ и различных форм организации жизни и деятельности людей (включая социальные институты), и социальной структуры, и политической системы (включая власть и управление), и общественных процессов (включая массовые движения), и социальных функций (включая ролевое ожидание, предписание и поведение людей), и многое, многое другое, что может быть описано на различных уровнях социологического знания. Так, если теории «среднего уровня» позволяют получить знание о состоянии и изменении многообразных форм бытия социальных общностей, то общие социологические теории

изучают их взаимосвязи, взаимодействия, массовые социальные процессы, глобальные преобразования и проблемы.

То, что оказывается более тесно связанным в жизни, требует и соответствующего отражения, или социологической рефлексии. Стремление социальных общностей к единству и взаимосвязям в их отношениях и поведении порождает аналогичные тенденции в социологическом знании. Именно поэтому его различные структуры способны отразить в своем развитии статику и динамику социальных общностей, их единство и противоборство, общее и различное в процессах их изменения.

#### **2.4. Отраслевая структура социологического знания**

Одним из основных критериев структурирования социологического знания является выделение в нем отраслей социологической науки. Этот структурный срез стал возможным в XX в., начиная с 1920–1930-х гг., когда утвердилось эмпирическая социология, а от теоретической стали «отпочковываться» отдельные отрасли социологического знания. Первыми среди них были социология города, индустриальная социология, социология труда, социология культуры, социология знания, социология образования и др. При этом их количество непрерывно росло и продолжает расти по сей день по мере того, как социологи все глубже проникают в изучение отдельных социальных сфер, процессов, явлений, видов деятельности и т. д. Число отраслевых социологий давно уже исчисляется многими десятками, и возникает проблема их систематизации и классификации. Еще в начале 2000-х гг. один из авторов данной работы при написании учебника по общей социологии провел своеобразную отраслевую «инвентаризацию» социологии и предложил классифицировать в рамках пяти групп более или менее выделившиеся отрасли. По его подсчетам, их количество в то время приближалось к 120<sup>18</sup>.

С тех пор процесс отраслевой дифференциации социологии заметно продвинулся. Появились отрасли, связанные с изучением новых социальных структур и неравенств, процессов цифровизации общества и др. Возникли отрасли на стыке социологии и ряда естественных и общественных наук (биосоциология, нейросоциология, историческая социология и т. д.). Сразу хотелось бы отметить, что исследование ставящихся в этих и других отраслях проблем зачастую имело место и раньше. Но уровень их теоретического и эмпирического осмысления не требовал ранее конституирования этих исследований в рамках специальных областей знания с особым статусом отраслевого.

---

<sup>18</sup> Зборовский Г. Е. Общая социология. М. : Гардарики, 2004. С. 129–143.

По нашему мнению, появление и развитие многочисленных отраслей социологического знания, а также их дифференциация связаны с различием их предметов, субъектов, сфер, форм и видов социальной деятельности, природы возникновения, особенностей действия, направленностью функционирования.

В соответствии с уже сложившимся структурированием отраслей социологического знания предложим следующую их классификацию<sup>19</sup>.

К первой группе отнесем отрасли, изучающие основные сферы, формы и виды человеческой деятельности, например социологию труда, социологию досуга, социологию быта, военную социологию и др.

Вторую группу отраслей социологического знания составляют те, что возникают на «стыке» социологии и иных гуманитарных научных дисциплин (либо форм общественного сознания). Так, в результате «пересечения» и взаимодействия социологии и права появилась социология права, социологии и экономики – экономическая социология, социологии и истории – историческая социология, социологии и политики – политическая социология, социологии и культуры – социология культуры, социологии и искусства – социология искусства, социологии и религии – социология религии и т. п. К той же группе отраслей мы бы отнесли и социологию знания, особенность появления которой состоит во взаимодействии не с одной (как только сейчас было показано), а с целым рядом научных дисциплин.

К третьей группе относятся отрасли социологического знания, характеризующие субъектов социальной деятельности и элементы структуры общества. По существу, объектом таких отраслей оказываются различные социальные общности. Назовем в структуре этой группы социологии семьи, личности, молодежи, профессиональных групп, классов, трудовых коллективов, города, села, гендерную социологию и др.

В основе выделения четвертой группы отраслей социологического знания лежит институциональный подход, т. е. речь идет о тех из них, в которых изучается деятельность социальных институтов (социология управления, социология организации, социология образования, социология науки, социология социальной работы и др.).

Наконец, к пятой группе отнесем отрасли знания, в центре внимания которых – отклоняющееся поведение и аномальные явления. Главными здесь являются социологии девиантного (отклоняющегося) поведения, делинквентного (преступного) поведения, социального контроля, социология катастроф, социология риска и др.

---

<sup>19</sup> Зборовский Г. Е. Общая социология. М. : Гардарики, 2004. С. 130–132.



В основу приведенной отраслевой структуры социологического знания положены такие признаки, как природа его возникновения, специфика предметной сферы и форм деятельности, субъекты социальной деятельности. Очевидно, что перечень названных отраслей социологического знания неполон, а их классификации могут быть иными. Кроме того, что многие уже устоявшиеся отрасли остались неупомянутыми, постоянно возникают новые. Это происходит и в силу усложнения социальных процессов, их дифференциации, и вследствие возникновения явлений, ранее специально в социологии не изучавшихся. В качестве результата такой дифференциации можно рассматривать появление социологии социального времени, социологии социального пространства, социологии национальной безопасности, социологии волонтерства и т. д. Далее в процессе развития самой социологической науки происходит уже внутриотраслевая дифференциация, и от одной «материнской» отрасли отделяются дочерние, которые постепенно сами становятся автономными отраслями социологического знания.

Так было с индустриальной социологией, от которой сначала «отпочковалась» социология труда, а затем социология менеджмента. Так происходит сейчас с социологией образования, в результате дифференциации которой конституируются социологии школы, высшего образования, среднего профессионального образования, дошкольного образования, дополнительного образования, самообразования, непрерывного образования, инклюзивного образования. Возникновение подотраслей социологии образования связано также с изучением отдельных видов профессионального образования. Именно так появились социология педагогического образования<sup>20</sup> и социология инженерного образования<sup>21</sup>.

Процессы дифференциации характерны и для многих других давно устоявшихся и в этом смысле «развитых» отраслей социологического знания (социологии культуры, социологии СМИ, социологии управления и т. д.). Они хорошо показывают и объясняют возникновение новых отраслей и подотраслей социологического знания. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что появление некоторых из них является следствием не столько его дифференциации, сколько интеграции.

Все сказанное лишний раз доказывает сложность классификации и структурирования отраслей социологического знания (когда

---

<sup>20</sup> См. подробнее: Засыпкин В. П., Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология педагогического образования. Екатеринбург : Гуманитарный университет ; Сургут : СурГПУ, 2011.

<sup>21</sup> Воспроизводство инженерных кадров: вызовы нового времени / под общ. ред. Л. Н. Банниковой. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015.

каждую из них нужно поместить в строго отведенную ей «нишу»). Нужна своего рода «Периодическая система элементов» для отраслей социологического знания, что будет означать новый этап в его систематизации.

Вместе с тем важно видеть много сложностей на этом пути. Одна из самых главных состоит в том, что ряд отраслей социологического знания целесообразно относить не к одной, а к двум или даже более его группам. Так, социология семьи может быть рассмотрена в рамках не только третьей в нашей классификации, но и четвертой, так называемой институциональной, группы отраслей. Это же касается социологии социального контроля, которая была ранее отнесена нами к пятой группе отраслей социологического знания.

Рассмотрение отраслевой структуры позволяет нам перейти к характеристике одного из ее элементов – социологии высшего образования.

Обобщая сказанное в первой главе, мы можем сделать краткие выводы.

1. Среди общих теоретических проблем социологического знания мы рассмотрели его понятие, структуру, функции, соотношение с другими видами знания, в первую очередь с социальным. Анализ этих проблем был направлен на получение самого общего представления о том, что такое социологическое знание, как оно может быть использовано, почему без него нельзя обойтись в обществе, культуре, науке и образовании, какие задачи с его помощью можно решать и т. д.

2. Чтобы лучше понять, что есть социологическое знание, нужно было выявить его особенности и соотношение с научным знанием. Это позволило перейти в дальнейшем к описанию и анализу специфики социологического знания.

3. Для понимания содержания и специфики социологического знания существенное значение имело выявление его структуры и ее многих видов, а также составляющих их элементов. Структура социологического знания позволила осмыслить его внутреннее «устройство», охарактеризовать определенные типы и виды, которые тесно связаны с элементами структуры этого знания.

4. Среди многочисленных разновидностей структур социологического знания наибольший интерес у авторов вызвала отраслевая структура, один из элементов которой – социология высшего образования – представляет собой непосредственное объектно-предметное пространство данного монографического исследования.

## **ГЛАВА 2**

### **Социология высшего образования в структуре социологической науки**

#### **§ 1. Социология высшего образования как отрасль социологической науки**

##### **1.1. Специфика отрасли социологической науки**

Одна из основных тенденций развития социологической науки с момента ее возникновения (первая треть XIX в.) и до наших дней – дифференциация социологического знания. В рамках классического этапа развития социологии (XIX в.) формировались направления, парадигмы и теории. На последующих этапах в XX–XXI вв. ее структура обогащалась за счет возникновения отраслей и их дифференциации, а затем и интеграции социологического знания. И та и другая тенденции – показатели развития социологической науки, но в разных аспектах. Предметом нашего интереса является первая из них – тенденция дифференциации социологического знания, поскольку именно в результате ее действия и возникла исследуемая нами социология высшего образования.

Появление отраслей социологической науки имеет двойственную природу. Одни из них становятся ответом на возникающие, не изученные ранее процессы и феномены жизни общества. Именно так, как отмечалось в первой главе, происходило в 1920–1930-х гг. становление целого ряда отраслей социологии, связанных с исследованием города, производства, труда, управления, образования, культуры и др. (социология города, индустриальная социология, социология труда, социология менеджмента, социология образования, социология культуры).

Другие появляются в результате «отпочкования», отделения от сформировавшихся ранее отраслей их «суботраслей» (подотраслей) и превращения последних в относительно самостоятельные, автономные структуры социологического знания. Так, говоря о социологии образования как о своеобразной «*alma mater*» для ряда ее суботраслей, мы можем назвать в качестве последних социологию школы, социологию допрофессионального образования, социологию профессионального образования, социологию самообразования, социологию непрерывного образования. Конечно, в этом перечне особое и достойное место занимает объект нашего исследования – социология высшего образования. Именно ее мы рассматриваем как относительно новую, конституирующуюся отрасль социологической науки. В связи с этим наша цель в данном параграфе – выявление специфики социологии высшего образования как

отрасли социологической науки в структуре социологического знания.

Такая постановка проблемы обуславливает рассмотрение более широкого теоретического вопроса о том, что представляет собой отрасль социологического знания, каковы характерные черты любой отрасли и особенности ее изучения.

Под отраслью социологии мы понимаем сложившуюся систему знаний, характеризующуюся своим объектом и предметом, наличием специальных социологических теорий, установившимся категориальным (понятийным) аппаратом, операциональными дефинициями, применяемыми методами эмпирического исследования, взаимосвязями с другими, смежными отраслями как социологического, так и несоциологического знания.

Критериями выделения отраслей социологии являются:

1. Существование собственного объектно-предметного пространства.

2. Наличие целого ряда специальных социологических теорий.

3. Проведение большого количества социологических эмпирических исследований, в том числе прикладных.

4. Высокая публикационная и диссертационная активность, отражающая результаты теоретико-эмпирических исследований.

5. Высокая научно-организационная активность (конференции, симпозиумы, семинары и т. д.).

6. Влияние результатов теоретико-эмпирических исследований и концепций социологов на процессы изменений, происходящих в иных отраслях социологического знания.

7. Использование под определенным углом зрения наработок из других отраслей социологической науки и ее теорий.

Приведенные критерии (характеристики отраслей социологической науки) позволяют нам составить образ отрасли социологического знания как относительно самостоятельной, автономной, самодостаточной его системы, имеющей собственное «лицо», занимающей определенное место в общественной и научной жизни. В ходе дальнейшего анализа мы подробно рассмотрим указанные выше критерии выделения и особенности отрасли применительно к социологии высшего образования.

Как нам представляется, объект и предмет изучения отрасли должны быть тесно связаны с объектным и предметным полем социологии, иначе не будет единого исследовательского пространства и языка, что нарушит целостность и логическую стройность социологической науки как таковой. Может возникнуть ситуация, когда социология будет рассматриваться как наука о чем-то одном, а ее отрасль – о совершенно другом, никак с ней не связанном.

Обязательной характеристикой отрасли социологии должно быть наличие в ее структуре теоретического, эмпирического и – зачастую – прикладного знания. Еще одно важное обстоятельство состоит в том, что отрасль социологического знания призвана занять промежуточное место, стать связующим звеном между общесоциологическими построениями и необходимым теоретическим обобщением эмпирического материала, получаемого в предметном поле отрасли.

Из названных особенностей отраслевого социологического знания вытекает несколько методологических принципов, напрямую касающихся социологии высшего образования. Прежде всего, ее предмет должен логически и содержательно определяться спецификой социологии как науки и ее предметного поля. Этот принцип позволит четко соотнести общетеоретический и отраслевой подходы в социологии, не нарушая целостности социологического знания.

Признание этого положения означает, что исследователь высшей школы, придерживающийся принципа целостности социологического знания, принимает какую-то определенную трактовку предмета социологии и далее исходит именно из нее при разработке предмета социологии высшего образования. Так, для нас социология – это наука, прежде всего, о становлении, динамике и взаимодействиях социальных общностей в рамках социальных институтов, организаций, структур и систем. С учетом принятого нами определения предмета социологической науки<sup>1</sup> мы могли бы предложить следующую характеристику социологии высшего образования.

*Это отрасль социологического знания, которая изучает высшее образование как социальный институт и социальную систему, его функции в обществе и взаимосвязи с другими общественными институтами и системами. Предмет данной отрасли социологии составляет изучение реальных и возможных практик высшего образования конкретных социальных общностей в вузе, их потребностей, интересов, ценностных ориентаций, мотивов поведения в связи с образовательной и научной деятельностью, взаимодействием этих общностей в рамках ее различных способов и видов, в том числе с теми институтами, системами, структурами и организациями государства и гражданского общества, которые осуществляют определенную политику в отношении высшего образования. Важной частью предметного поля рассматриваемой отрасли социологии является изучение социального неравенства и его видов в сфере высшего образования.*

---

<sup>1</sup> Зборовский Г. Е. Общая социология. М. : Гардарики, 2004. С. 102.

Здесь было дано лишь самое общее понимание предметного поля социологии высшего образования как элемента структуры отрасли. В следующем параграфе мы развернем проблему ее объекта и предмета более широко.

Далее, необходимо соблюдение принципа автономности социологии высшего образования как отрасли научного знания. Понятно, что речь идет об относительности такой автономии. Это означает, что социология высшей школы должна стремиться к конституированию собственного объекта и предмета исследования, категориального аппарата, к определению задач, функций, проблемного поля и т. д. Все это, вместе взятое, и составляет содержание отрасли, имеющей относительную самостоятельность.

Отсюда следует, что эта относительная автономия социологии высшего образования способствует выявлению ее собственного «лица» во взаимоотношениях со смежными отраслями как социологического, так и несоциологического знания, прежде всего с многочисленными науками об образовании. Взаимосвязь различных подходов и наук в сфере изучения высшего образования не должна вести к потере специфики его социологического видения.

Мы рассматриваем отрасль социологии как своеобразную уменьшенную модель социологии, социологическую науку в миниатюре. Отсюда следует, что основными элементами любой отрасли, в том числе и социологии высшего образования, является теоретическое и эмпирическое знание. Существенное значение для ее развития приобретает и теоретическое знание, находящееся за пределами конкретной отрасли и представленное на трех уровнях – общесоциологических теорий, специальных социологических теорий (по Мертону, теорий среднего уровня), мини-теорий (связанных с обобщением эмпирического материала).

Для социологической науки проблема соотношения общей теории и отраслевого знания представляется весьма актуальной в силу целого ряда причин. Во-первых, значительная часть социологических исследований (если не их большинство) традиционно выполняется на «стыке» теоретического (общетеоретического) и отраслевого знания. Во-вторых, в этих исследованиях оказываются представленными разные уровни социологической теории и конкретных отраслей социологического знания, включая их теоретическую и эмпирическую составляющую. В-третьих, анализируя и углубляя понимание отношений между специальными социологическими теориями и отраслями социологического знания, исследователи получают возможность усиливать связи между различными разновидностями структур социологического знания – теоретической и отраслевой.

## **1.2. Соотношение отрасли социологического знания и специальной социологической теории**

С учетом сказанного необходимо разграничивать отрасль социологии и специальную социологическую теорию, что зачастую игнорируется в исследованиях и научной литературе. В ряде случаев они просто отождествляются, что приводит к разбалансировке структур социологического знания (по отраслям, теориям различного уровня и др.). Сплошь и рядом к специальным социологическим теориям относят социологии труда, досуга, образования, науки, молодежи, религии и т. д., которые на самом деле выступают отраслями социологического знания. Один из недавних примеров, имеющих прямое отношение к данной монографии, – отождествление отраслевой социологии студенчества с его специальной социологической теорией<sup>2</sup>.

Правильной, по нашему мнению, является точка зрения, в соответствии с которой отраслевая социологическая наука имеет свой теоретический арсенал с полным набором разноуровневых и разномасштабных теорий. Притом заметим, что специальные социологические теории могут существовать как в рамках отдельных отраслей социологического знания (например, различные социологические теории образования в структуре социологии образования), так и на стыке их с общей социологической теорией. Яркий пример тому – институциональные теории образования.

В связи со сказанным представим нашу трактовку социологической теории в целом и на ее основе – специальной социологической теории. Начнем с того, что в самом общем виде под социологической теорией будем понимать комплекс идей, взглядов, представлений, направленных на объяснение и истолкование каких-либо социальных явлений и процессов с позиций социологической науки. Признаками такой теории являются: наличие взаимосвязанных понятий, гипотез, способов объяснения целого класса социальных объектов и процессов, возможность операционализации основных (узловых) понятий, система достоверных доказательств, выводов, связь (взаимосвязь) с другими социологическими (и не только) теориями в рамках конкретных социологических парадигм. Специфика социологической теории означает ее ориентацию на анализ социальных структур, общностей как больших социальных групп, систем и процессов, в них происходящих.

Социологическая теория, независимо от ее конкретного вида, преследует цель систематизации изучаемого материала, его ос-

---

<sup>2</sup> Тузиков А. Р., Зинурова Р. И. Социология студенчества: теоретический статус и исследовательские практики // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 6. С. 40–51.

мысления, объяснения, прогнозирования, а также показа методологических путей практического решения тех или иных социальных проблем. При этом важно понимать, что речь идет о задаче социологической теории, а не о практических рекомендациях, которые являются лишь элементом конкретного исследования либо его следствием, и не более того.

Теоретическое социологическое знание объясняет социальную реальность сквозь призму общих и специфических тенденций ее функционирования и развития, ориентирует на выявление механизмов их действия и форм проявления в различных сферах общественной жизни. Однако социологические теории касаются не только общества и его структур. В неменьшей степени они охватывают жизнь человека и его поведение, соотношение человеческого действия и социальной структуры. Конкретизируя общее знание об обществе, социологические теории приобретают характер и особенность специальных теорий.

Специальные социологические теории конструируются и формулируются применительно к исследованию отдельных сфер общественной жизни, видов социальной деятельности, конкретных социальных общностей, социальных процессов, а уровень их изучения может быть определен как социальный. К числу специальных социологических теорий могут быть отнесены социологические теории труда, семьи, образования, культуры, свободного времени, управления, молодежи, волонтерства и др.

Важной особенностью специальных социологических теорий является возможность непосредственного использования количественных и качественных стратегий эмпирического исследования с помощью применения соответствующих им методов. Это означает, по существу, операциональный характер этих теорий и возможность их максимального приближения к возникающим на микросоциальном уровне выводам и мини-теориям.

Американский социолог Р. Мертон считал такие теории единственно реально существующими и заслуживающими внимания. Социологическая теория в строгом смысле слова – это и есть, по Р. Мертону, теория среднего уровня. Именно такая теория позволяет создать язык эмпирического исследования<sup>3</sup>. Всеохватывающие системные теории «высшего уровня» представлялись ему достаточно абстрактными, рабочие же гипотезы «низшего уровня» – второстепенными, не имеющими подлинно социологического значения. Исходной категорией анализа в теориях среднего уровня для американского социолога выступала социальная общность, по-

---

<sup>3</sup> Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М. : Хранитель, 2006. С. 64–65.



сколько именно через нее осуществляется связь между индивидом и общественными структурами.

Специальная социологическая теория выступает в качестве особым образом организованного логического обобщения изучаемой социальной практики, связывающего общую социологическую теорию с эмпирическим исследованием этой практики. Она характеризуется (как, впрочем, и отраслевая социология) наличием своего категориального аппарата, операциональных дефиниций, связями с «рядоположенными» теориями, определенным местом в структуре теоретического социологического знания.

В каждой отрасли социологии есть свои теории. Без их наличия говорить о ее существовании некорректно. Поскольку отрасль в социологии обладает основным и необходимым набором видов и структур социологического знания применительно к конкретной области изучения, постольку выясняется, что в таком случае она располагает и теориями, соответствующими объекту и предмету ее исследования. Причем чем больше теорий отраслевого характера (т. е. теорий, относящихся к конкретной отрасли знания) создается в социологии, тем более развитыми становятся сами эти отрасли.

Рассмотрим нашу трактовку соотношения отрасли социологического знания и специальной социологической теории применительно к высшему образованию. В соответствии с представленным пониманием социология высшего образования должна включать в себя ряд специальных социологических теорий высшей школы. Высшее образование рассматривается во многих ипостасях – и как система, и как социальный институт, и как взаимодействие образовательных и иных общностей в вузе (а также в других образовательных системах и структурах), и как форма (вид) деятельности (прежде всего учеба, научное исследование, различные профессиональные и предпрофессиональные практики, труд). В связи с этим мы имеем все основания писать о специальных социологических теориях высшего образования как системы, как социального института, как вида (формы) деятельности, как взаимодействия образовательных и иных общностей и т. д.

Применительно к рассматриваемой нами отрасли – это теории образовательных общностей высшей школы (студенчества, научно-педагогического и управленческого сообществ)<sup>4</sup>, доверия к высшей

---

<sup>4</sup> Алавердов А. Р., Громова Н. В. Научно-педагогические работники и административно-управленческий персонал: конфликт интересов или конструктивное взаимодействие? // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 5–16; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Будущее образовательных общностей: временная перспектива в условиях социальной неопределен-

школе<sup>5</sup>, непрерывного образования<sup>6</sup>, самообразования<sup>7</sup>, высшего образования для людей «третьего возраста»<sup>8</sup>, «открытого» образования, цифрового образования, стейкхолдеров высшего образования<sup>9</sup>, нелинейного высшего образования и др.<sup>10</sup>

Как соотносятся между собой социологические теории высшего образования и теории, выдержанные в духе педагогики и психологии высшей школы, управления высшим образованием, экономики высшего образования? Прежде всего, в социологических теориях ярко выражен социальный контекст, в который они помещены. Особое внимание в них обращается на «социальную ткань» процессов высшей школы. Это означает выявление тесной связи между тем, что происходит в сфере высшего образования, и поведением (деятельностью) социальных общностей, их образом жизни, включенностью в многочисленные социальные процессы труда, управления, бизнеса, семьи, свободного времени и т. д., т. е. обществом

---

ности // Социологические исследования. 2016. № 10. С. 3–13 ; Луков Вал. А. Социология студенчества и становление нормативно-ценностной ориентации студента в своем вузе // Горизонты гуманитарного знания. 2018. № 3. С. 19–26.

<sup>5</sup> Токарева С. Б., Голубь О. В., Горина Т. С., Калашникова Н. А. Институтное доверие в высшей школе и качество образования. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2015 ; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие в высшем образовании как социологическая проблема // Социологический журнал. 2018. Т. 24, № 4. С. 93–112 ; Шуклина Е. А. Культура доверия как фактор формирования сетевых взаимодействий вузов // Известия УрФУ. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2019. № 1. С. 174–184.

<sup>6</sup> Ключарев Г. А., Шереги Ф. Э. Непрерывное образование и формирование инновационного процесса в России // Социология образования. 2013. № 12. С. 4–20.

<sup>7</sup> Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Самообразование как социологическая проблема // Социологические исследования. 1997. № 10. С. 78–87 ; Шуклина Е. А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика. Екатеринбург : РГППУ, 1999.

<sup>8</sup> Пожилые в современной России: между занятостью, образованием и здоровьем / И. А. Григорьева, Л. А. Видясова, А. В. Дмитриева, О. В. Сергеева. СПб. : Алетей, 2015 ; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Проблемы образования «серебряной» общности в условиях пенсионной реформы // Известия УрФУ. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2019. № 3. С. 231–240.

<sup>9</sup> Шуклина Е. А., Певная М. В. Предприятия и вузы региона: формы сетевых взаимодействий в оценках экспертов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 3. С. 86–99.

<sup>10</sup> Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2016.

в целом. Все эти теории являются важными составляющими структуры социологии высшего образования. Как эта структура конкретизируется в исследованиях высшего образования? Для ответа на поставленный вопрос необходимо рассмотреть соотношение теоретического и эмпирического знания в социологических исследованиях высшего образования.

В параграфе 2 главы 1, при рассмотрении структуры социологического знания, мы уже писали о теоретическом и эмпирическом уровнях этого знания как элементах его структуры и характеризовали специфику каждого из них. Сейчас же мы лишь отметим, что исходим из представления о том, что любая отрасль социологии включает два вида предметного социологического знания – теоретическое и эмпирическое. При этом теоретическое знание в самой отрасли присутствует чаще всего в виде специальных социологических теорий, а эмпирическое выступает в виде как академического (фундаментального), так и прикладного знания.

В основе развития отрасли лежит накопление эмпирического знания, которое требует время от времени его теоретического обобщения и конструирования новых теоретических рамок. В свою очередь, этот научный процесс способствует расширению и обогащению конкретных отраслей социологического знания, а со временем и их дифференциации, «отпочкованию» от них новых суботраслей (подотраслей) и отраслей. И, разумеется, при этом не следует забывать, что в основе названного взаимосвязанного теоретико-эмпирического и отраслевого развития социологии лежат многочисленные общественные практики, которые и являются непосредственной предпосылкой их рефлексии научным социологическим знанием.

Здесь следует специально подчеркнуть момент взаимосвязи теоретического и эмпирического знания. Строго говоря, в развитых науках чисто эмпирического и чисто теоретического уровней знания, как правило, не бывает. Первый так или иначе оказывается включенным в контекст теоретического объяснения, а второй не может не опираться на факты, содержащиеся в эмпирическом знании. Рассмотрение этих фактов и их даже самый поверхностный анализ предполагает существование и использование теоретических интерпретаций. Последние же постоянно подпитывают себя посредством обращения к конкретному фактическому материалу.

Так и в социологии. Теоретический уровень определенного знания возникает, формируется до получения эмпирического материала, существуя чаще всего в форме общих констатаций либо системы логических суждений и доказательств относительно каких-либо проблем. Но в процессе получения эмпирического знания создаются возможности для «возвышения» теоретического уровня,

появляются предпосылки для нового, более качественного объяснения собранного фактического материала. Сам же фактический материал может быть получен лишь на основе теоретического знания, накопленного наукой.

Подтверждение вышеизложенных позиций можно найти во многих социологических исследованиях проблем высшего образования. Свое отражение они нашли и в нашем собственном опыте изучения высшего образования в одном из макрорегионов России – Уральском федеральном округе (УрФО). В ходе реализации большого проекта (2016–2018 гг.) коллективом социологов Уральского федерального университета<sup>11</sup> была предложена специальная социологическая теория нелинейного высшего образования<sup>12</sup>. Ее разработка была сопряжена с получением эмпирического знания в ходе трехлетнего исследования вузов в УрФО.

К материалам этого проекта и специальной социологической теории нелинейного высшего образования мы будем неоднократно обращаться дальше. Сейчас же остановимся на проблеме объекта и предмета рассматриваемой отрасли социологического знания – социологии высшего образования.

---

<sup>11</sup> Проект «Формирование нелинейной модели высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности» был поддержан РНФ (проект № 16-18-10046), реализован под руководством Г. Е. Зборовского.

<sup>12</sup> Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016; Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2017 ; Формирование нелинейной системы высшего образования в макрорегионе. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2018.

## **§ 2. Объект и предмет социологии высшего образования**

### **2.1. Объект социологии высшего образования**

В предыдущем параграфе мы попытались представить в самом общем виде широкое понимание предметного поля социологии высшего образования, пообещав вернуться к этому вопросу более детально и аналитически. При этом не было почти ничего сказано об объекте социологии высшего образования. Подобная ситуация (когда определяется предмет, но этого не делается в отношении объекта исследования) для отраслевых социологий вообще является достаточно типичной. Не исключение – социология высшего образования.

Мы постараемся изменить такое положение, руководствуясь общим принципом социологической науки – начинать ее характеристику с трактовки объекта и предмета, при этом связывая, соотнося их между собой и с объектно-предметным полем социологии как науки в целом, а также с объектно-предметными полями отраслевых социологий, расположенных «рядом» с социологией высшего образования. Естественно, что этот принцип мы распространяем и на все другие отрасли социологического знания.

Что значит определить объект социологии как науки в целом и ее конкретных отраслей? Обратимся к мнению П. Сорокина. В работе «Система социологии» П. Сорокин писал: «Определить объект социологии, как и любой науки, это значит выделить тот разряд фактов, который является предметом ее изучения или, иными словами, установить особую точку зрения на изучаемый ряд явлений, отличную от точки зрения других наук». И далее: «Предварительный и краткий ответ на вопрос об объекте социологии будет таков: социология изучает явления взаимодействия людей друг с другом, с одной стороны, и явления, возникающие из этого процесса взаимодействия, с другой»<sup>13</sup>. Следовательно, по Сорокину, главное в определении объекта социологии – установить особую точку зрения на изучаемые явления и процессы и их взаимодействия.

Весь вопрос в том, что изучается, о каких явлениях и процессах идет речь. Другими словами, объект социологии и любой ее отрасли – это то, на что направлено социологическое внимание, знание и исследование. Что же касается «особой точки зрения», которую П. Сорокин применительно к социологии определяет как изучение взаимодействия людей друг с другом и явлений, возникающих из этого взаимодействия, то это скорее относится к предмету характеризуемой науки.

---

<sup>13</sup> Сорокин П. Система социологии. Т. 1. Сыктывкар, 1991. С. 3–4.

Прежде чем изложить авторскую позицию на объект и предмет социологии высшего образования, покажем одну из немногочисленных попыток трактовки этого вопроса<sup>14</sup>. Автор рассматриваемой далее точки зрения характеризует в качестве объекта социологии образования, а реально социологии высшего образования, «вуз в перспективе своих институциональных практик»<sup>15</sup>. Понятие объекта социологии высшего образования он не использует, заменяя его понятием объекта социологии образования. Свою позицию – видеть в качестве объекта социологии образования именно вуз, а не среднюю школу – он объясняет тем, что «в рамках социологии образование рассматривается как процесс вторичной социализации, а она происходит преимущественно в вузе»<sup>16</sup>. Хотелось бы узнать, откуда автор почерпнул такую ложную информацию, безапелляционно поданную им как доказанное суждение.

Переходя далее к трактовке предмета социологии образования, В. Е. Семенков утверждает, что таковым не может быть само образование. Является же предметом социологии образования только «социальная организация образовательного процесса и формирующие его практики, а также значимость феномена образования в более широком социальном контексте»<sup>17</sup>. Учитывая постоянное смешивание автором социологий образования и высшего образования, соответственно – образования и высшего образования, можно считать приведенное суждение определением предмета высшего образования. И опять нет никакой аргументации в пользу приведенного суждения.

Дальше – больше. Характеризуя вуз как объект социологии образования, автор рассматривает в качестве перспективного для его изучения метод, названный социологическим маркетингом. Он «позволяет видеть предметное поле любого исследования как рынок и применять при построении такой модели рыночные категории...»<sup>18</sup>.

Вслед за этим следуют рассуждения об основных категориях, «работающих» в учебном заведении. Это товар, сделка, обмен, спрос, предложение, рыночная адекватность и рыночная ориентация вуза и т. д. Вот вам и социология образования! В этом ключе выполнена вся работа. Ее отдельные аспекты еще будут предметом нашего рассмотрения в других параграфах монографии, в част-

---

<sup>14</sup> См.: Семенков В. Е. Социология высшего образования: опыт учебного пособия. СПб. : ООО «Архей», 2014. С. 5–9.

<sup>15</sup> Там же. С. 7.

<sup>16</sup> Там же.

<sup>17</sup> Там же.

<sup>18</sup> Там же. С. 8.

ности в параграфе 2 главы 3 при рассмотрении знания в вузе, которое трактуется автором как товар и услуга, а главным его видом в университете считается пользовательское знание (термин, являющийся авторской новацией), которое противопоставляется исследовательскому<sup>19</sup>.

Трудно полемизировать с такой позицией, в процессе изложения которой происходит вульгарная подмена социологии образования экономикой образования, причем в ее худшем виде. Не менее трудно обсуждать работу, автор которой не соизволил изучить минимально необходимую литературу по социологии образования. Также весьма прискорбно, что в высшей степени неквалифицированная работа, не прошедшая достаточной апробации и рецензирования, стала достоянием широкой студенческой аудитории.

Не мудрствуя лукаво, сразу отметим, что в самом общем виде в качестве объекта исследуемой нами отрасли будем рассматривать высшее образование – и как объективную данность, т. е. как систему и социальный институт, и как субъективную реальность, т. е. как знание о высшем образовании и его исследованиях. Более широко этот субъективный аспект мы рассматриваем как информацию о высшем образовании. Следовательно, в соответствии с указанным выше принципом соответствия объектных полей социологии как науки в целом и ее отрасли – социологии высшего образования мы имеем в первом случае общество и информацию о нем<sup>20</sup>, а во втором случае – высшее образование и информацию о нем.

По нашему мнению, к объекту социологии высшей школы следует относить также деятельность различных субъектов (агентов и акторов) высшего образования, направленную на его изменение, преобразование, трансформацию. Это та сторона объекта, которую можно определить как сконструированную, преобразованную реальность.

Из сказанного следует необходимость дальнейшей конкретизации объекта социологии высшей школы. Эта конкретизация означает для нас выделение и рассмотрение в качестве объекта высшего образования его системы и института.

Что собой представляет система высшего образования? Она включает в себя три основных элемента – образовательные организации (вузы), образовательные общности (студенчество, научно-педагогическое сообщество, управленческий персонал), управление высшим образованием в целом и конкретными образовательными

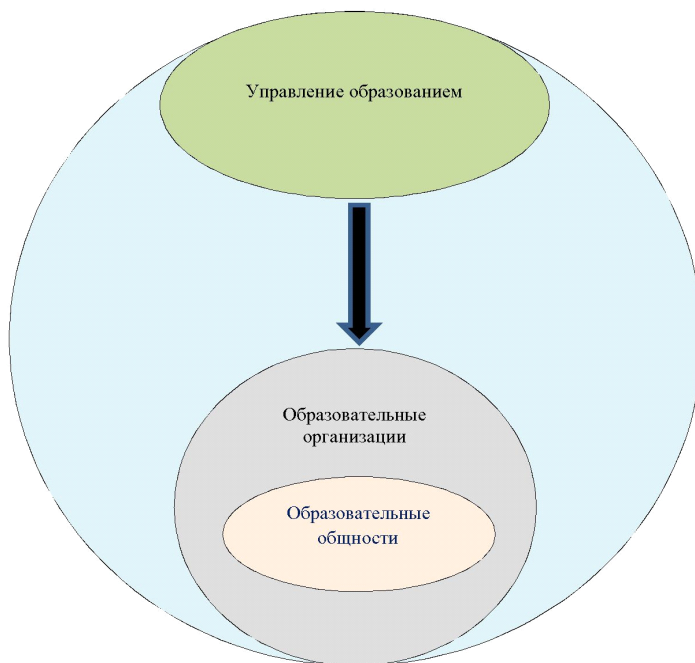
---

<sup>19</sup> См.: Семенков В. Е. Социология высшего образования: опыт учебного пособия. СПб. : ООО «Архей», 2014. С. 63–64.

<sup>20</sup> Зборовский Г. Е. Общая социология. М. : Гардарики, 2004. С. 91–94.

организациями. В разных моделях системы высшего образования эти элементы определенным образом связаны и взаимодействуют между собой<sup>21</sup>.

Так, если взять господствующую в нашей стране линейную модель высшего образования, то связи между названными элементами имеют односторонний характер – от управления к образовательным организациям и далее к образовательным общностям (рис. 1). Такая модель означает, что управление не нуждается в знании и учете мнений и позиций образовательных организаций, оно лишь доводит до них свои установки и ориентации в виде нормативных актов. Эта модель также означает, что образовательные организации (их менеджмент), в свою очередь, не нуждаются в знании и учете мнений и позиций образовательных общностей вузов – научно-педагогического сообщества и студенчества.



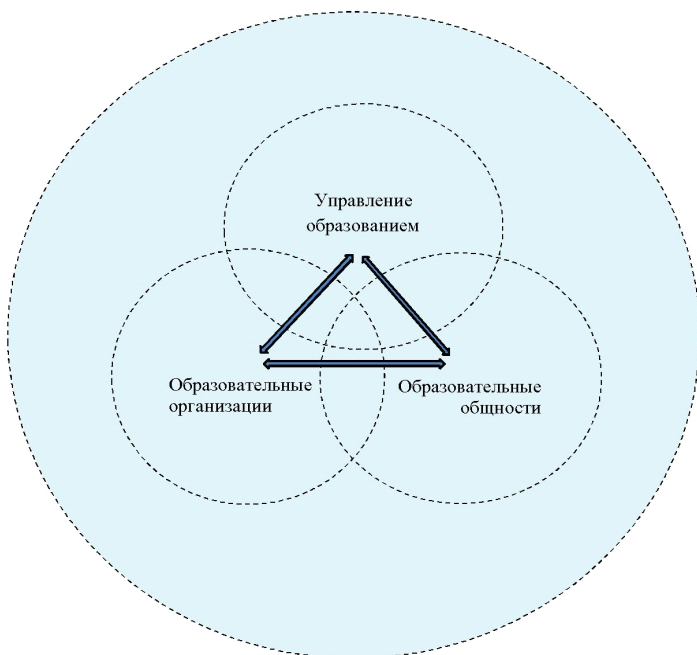
*Рис. 1. Связь элементов системы высшего образования в его линейной модели*

---

<sup>21</sup> Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2016. С. 23–27.



Нелинейная модель строится на иных принципах – взаимосвязи всех трех элементов системы и может быть графически выражена следующим образом (рис. 2). Здесь каждая из сторон заинтересована в учете и использовании в процессе взаимодействия с другими сторонами их ориентаций, мнений, форм и способов деятельности, направленных на иных участников этого процесса.



*Рис. 2. Связь элементов системы высшего образования в его нелинейной модели*

На этом пока мы приостановим разговор о различиях моделей системы высшего образования. Продолжим его в соответствующей главе при рассмотрении специальных социологических теорий высшего образования. Здесь он понадобился нам лишь для того, чтобы назвать элементы объекта социологии высшего образования – его системы.

Однако в качестве объекта рассматриваемой отрасли социологического знания выступает не только система, но и, как уже отмечалось, институт высшего образования. В его линейной модели структура этого института выглядит следующим образом (рис. 3).

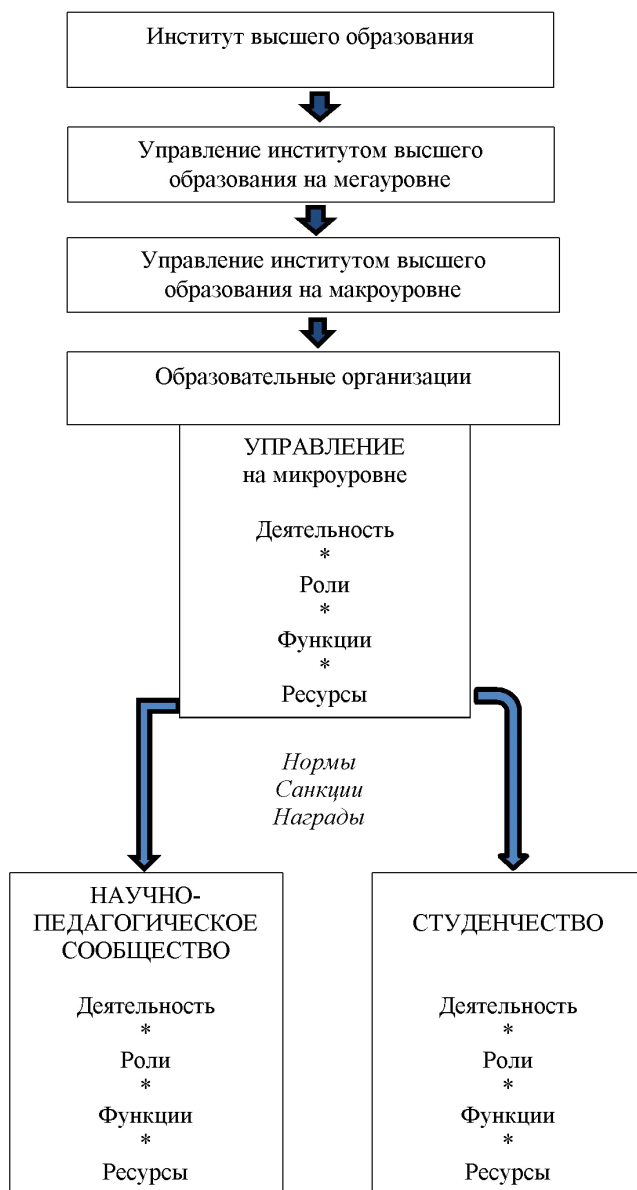
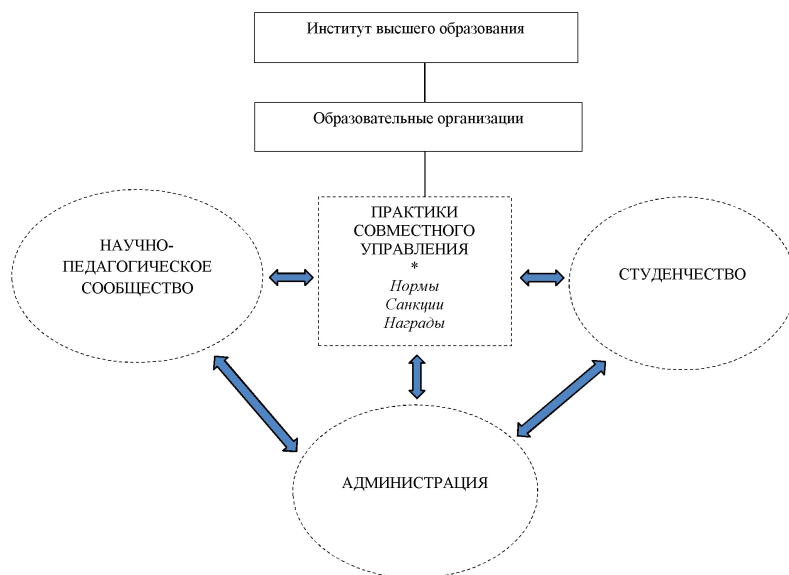


Рис. 3. Структура института высшего образования в его линейной модели

На рисунке отражены три уровня институционального управления, которое является центральным элементом линейной модели института высшего образования. Это управление на мегауровне (субъекты управления – кремлевская администрация, правительство), макроуровне (субъект – Министерство науки и высшего образования РФ), микроуровне (субъект – образовательная организация). В рамках названных уровней осуществляется (чаще всего в жестком режиме) вертикаль власти в высшем образовании России, что является наиболее характерной особенностью его линейной модели. К этой вертикали подключаются в разных формах властные и управленческие структуры в регионах и макрорегионах.

Нелинейная модель предлагает принципиально иной тип структурирования института высшего образования и его воплощения в конкретном вузе. Ее ядром должны быть взаимодействующие люди и социальные общности (рис. 4). В этом варианте модели управление перестает быть доминантным и становится рядоположенным с социальными общностями. Оно превращается в элемент структуры института, связывающий, скрепляющий эти общности через практики совместного взаимодействия и управления.



*Рис. 4. Структура института высшего образования в его нелинейной модели*

Продолжая дальше рассматривать объект социологии высшего образования, мы должны задаться вопросом, какое высшее образование следует изучать – его современное (или, как говорят, актуальное) состояние или прошлое и будущее также? К примеру, интересуют ли социологию высшего образования средневековые университеты?

Отвечая на вопрос об интересе к прошлому высшей школы, скажем, что в определенной степени без знания истории высшего образования не обойтись, поскольку необходимы исторические сравнения для лучшего понимания современных реалий. Как отмечает Э. Гидденс, «прошлое – это зеркало, которое социолог должен поставить перед собой, чтобы понять настоящее»<sup>22</sup>.

Но очевидно, что объектом социологии высшего образования его прошлое может выступать только в весьма ограниченном виде. Строго говоря, по большому счету социологу в Средневековье важно увидеть исторические, экономические, социальные, научные, культурные предпосылки современного высшего образования, сопоставить в социальном плане существенно различающиеся феномены высшей школы разных эпох и провести социально-исторические сравнения и параллели.

Является ли объектом социологии высшего образования его будущее? В определенной степени да, причем в гораздо большей, чем прошлое. При рассмотрении функций социологии и ее проблемного поля в первой главе уже отмечалось, насколько важно заниматься социальным прогнозированием, поскольку от социологов постоянно ждут разработки сценариев будущего развития как общества в целом, так и его высшего образования.

Следовательно, оставаясь в рамках изучения актуальных современных проблем высшего образования, отраслевая социология должна постоянно стремиться перекидывать «мостики» от сегодняшнего его состояния к будущему. Форсайт-прогнозы занимают в социологии высшей школы немалое место. Итак, если прошлое – повторяя Гидденса – это зеркало, в которое социолог смотрит для лучшего понимания настоящего, то будущее – это увеличительное стекло, которое резко усиливает видение современных проблем и помогает отделить по-настоящему важные из них от второстепенных, которые должны будут кануть в Лету.

Рассмотрев систему и институт высшего образования как объект исследуемой отрасли, обратимся к названному выше второму его элементу – информации о высшем образовании. Она оказывается не менее значимым объектом социологии высшей школы, чем ее реальность. Строго говоря, эта информация также выступает

---

<sup>22</sup> Giddens A. Sociology. Cambridge : Polity Press, 1989. P. 21.

как разновидность социальной реальности, изучаемой социологией высшего образования. Более того, изучение и знание такой информации зачастую дает социологу гораздо больше возможностей для исследования, чем знакомство с самой социальной реальностью высшего образования, его организациями и структурами. Это информация объективная и субъективная, первичная и вторичная, собранная с помощью самых различных методов на основании многочисленных источников.

Под первичной социологической информацией понимаются сведения об объектах высшего образования, собираемые путем использования различных количественных и качественных методов – опросов, наблюдения, изучения официальных и личных документов, фокус-групп, интервьюирования, case study и т. д. Такую информацию нельзя использовать непосредственно, она подлежит обработке, результатом которой становится получение вторичной социологической информации – сжатой, обобщенной, удобной для использования как в научных, так и в практических целях.

Строго говоря, информация о высшем образовании, его отдельных проблемах, явлениях и процессах становится объектом социологии высшей школы намного чаще, чем сама ее реальность, и приобретает для науки постоянно растущее значение. Ведь социология высшего образования имеет дело со смыслами, значениями, символами, понятиями. Поэтому не случайно в ней проблема доступности, надежности, достоверности информации, возможности ее максимально полного и полезного использования является одной из наиболее актуальных.

Содержанием социологической информации о высшем образовании могут быть различные теории, концепции, выводы, положения, которые используются в процессе научно-практической деятельности специалистов. Особенность информации о высшем образовании как объекте социологического исследования состоит в том, что определенная ее часть создается по заказу желающих получить его результат и формулирующих цель и задачи такой работы.

В процессе исследования социологи применяют различные методы, собирают первичную социологическую информацию, обобщают ее и, таким образом, как бы инициируют появление новых исследований. В полученной социологами информации отражается состояние массового сознания, индивидуальное и коллективное поведение людей, содержатся оценки и мнения о тех или иных явлениях и процессах, происходящих в системе и институте высшего образования, его организациях и учреждениях, во взаимодействиях образовательных общностей.

Но далеко не всегда (может быть, даже не очень часто) социологи проводят заказные исследования высшего образования, поскольку они сопряжены со значительными финансовыми расходами на их подготовку и осуществление. Часто получение информации о процессах в высшем образовании является результатом инициативных исследований, благо, что многие исследователи высшей школы работают в ее учреждениях.

Основными информационными блоками, отражающими объект социологии высшего образования, выступают:

1) статистический (данные – в статике и динамике – о численности образовательных организаций, о количестве студентов и преподавателей, аспирантуре и докторантуре, уровне оспепененности кадров, среднем балле ЕГЭ, специальностях и направлениях подготовки бакалавров и магистров, финансировании высшего образования и т. д.);

2) демографический (сведения демографического характера о поле и возрасте обучающихся и работающих в вузах, о городах, в которых они располжены, среднем возрасте кандидатов и докторов наук и т. д.);

3) психологический (сведения об установках и мотивах поведения студентов, педагогов, менеджеров вузов о взаимодействиях людей, групп, обусловленных их социальными ролями и занимаемыми позициями);

4) социокультурный (информация о поведении участников образовательного процесса в вузах, детерминированном нормами и ценностями жизни и культуры);

5) общностный (информация о социальных общностях, группах, слоях в организациях высшего образования).

Исходя из сказанного выше, можно утверждать, что многие из социальных фактов, изучаемых социологами высшего образования, первоначально получены, как правило, не ими. Одни из главных источников сведений, интересующих социологию высшей школы, – государственная и ведомственная статистика, официальные документы, средства массовой информации, в центре внимания которых – самые разнообразные данные о высшем образовании, его учреждениях и организациях, образовательных общностях и их взаимодействии.

Понятно, что этот материал еще до научного исследования кем-то интерпретирован. Кроме того, большинство сведений о высшей школе недолговечно, информация устаревает довольно быстро. Это обстоятельство вызывает трудность в познании высшего образования, и помочь преодолеть ее могут только хорошо отработанная методология и методика научного исследования.

Подводя итог рассмотрения объекта социологии высшего образования, скажем одним предложением: это его социальная реальность, выраженная в информации о ней, это социальные факты о высшей школе, взятые в их совокупности и взаимосвязи и проинтерпретированные на языке социологического теоретико-эмпирического исследования.

Еще один итог проведенного анализа может быть предложен в графическом виде (рис. 5), на котором рассмотренная выше структура объектного поля социологии высшего образования для большей наглядности и четкости восприятия представлена схематически.

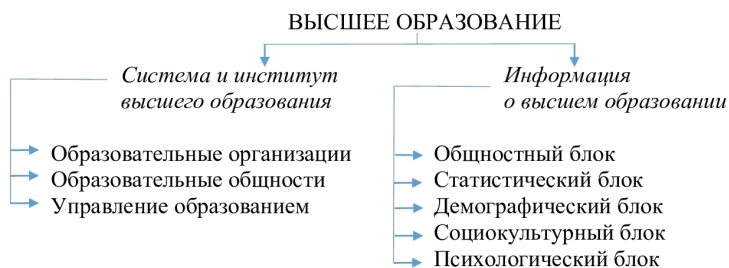


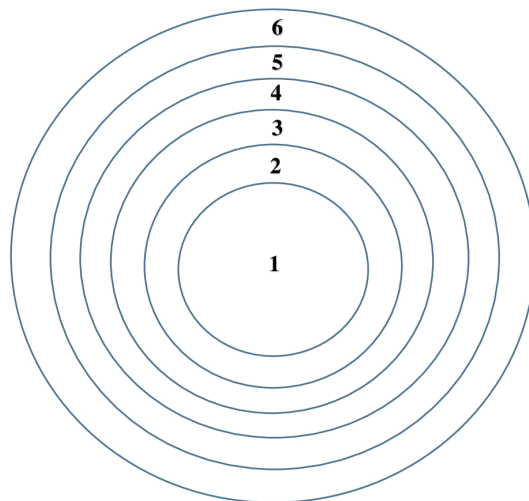
Рис. 5. Объектное поле социологии высшего образования

## 2.2. Предмет социологии высшего образования

Перейдем к рассмотрению предмета социологии высшего образования. В самом общем виде он был сформулирован в параграфе 1 главы 2, когда давалось определение социологии высшего образования как отрасли социологического знания. Здесь же мы остановимся на структуре предметного поля характеризующей отрасли. Но вначале – общая постановка проблемы.

Что представляет собой предмет социологии высшего образования? В первую очередь, это совокупность центральных проблем объекта изучаемой отрасли социологической науки. В отличие от социологической науки в целом, которая развивается динамично на протяжении почти двух столетий и в силу этого неоднократно меняла содержание своего предметного поля (особенно в связи со сменой социологических парадигм), социология высшего образования является сравнительно новой самостоятельной отраслью знания и еще не успела ощутить на себе темпоральный динамизм своего существования. Поэтому мы будем говорить не об изменениях предметной зоны социологии высшей школы, а об ее только-только устоявшихся позициях.

Характеризуемая далее структура предметного поля социологии высшего образования для большей наглядности и четкости восприятия может быть представлена схематически в виде концентрических кругов (рис. 6), содержание каждого из которых ниже будет рассмотрено.



- 1 – Образовательные социальные общности**
- 2 – Потребности, интересы, ценностные ориентации, установки, мотивы, цели образовательных социальных общностей**
- 3 – Действия и взаимодействия образовательных социальных общностей**
- 4 – Практики высшего образования**
- 5 – Организации и учреждения высшего образования**
- 6 – Система и институт высшего образования**

*Рис. 6. Предметное поле социологии высшего образования*

Ядром предметного поля социологии высшего образования являются, по нашему мнению, социальные общности. Это вытекает, во-первых, из нашего понимания ядра предметного поля социологии как науки, в качестве которого выступают социальные общности и взаимодействие между ними. Во-вторых, это следует из особенностей высшего образования, основными субъектами которого



являются социальные общности студентов, научно-педагогических работников, вузовских менеджеров, в действиях и взаимодействиях которых в процессе реализации образовательных и научных программ создается и возникает феномен высшего образования.

В связи с изложенным коротко скажем о том, что такое социальная общность в системе высшего образования (ее подробный анализ будет дан в параграфе 4 главы 6). Под ней будем понимать в самых общих чертах совокупность (взаимосвязь) участников образовательного процесса, которая обусловлена общностью их интересов, образовательной, научно-исследовательской и иной деятельности, близостью их взглядов, ценностных ориентаций, условий жизни и взаимодействия, субъективных представлений, целей и задач деятельности. К характеристикам социальных общностей в вузах можно отнести устойчивые формы организации и самоорганизации деятельности социальных субъектов. К ним мы относим студенчество, научно-педагогическое сообщество, вузовских менеджеров как основных вузовских общностей, а далее – учебно-вспомогательный персонал, лиц, занятых в организации и осуществлении хозяйственно-бытовой деятельности.

Благодаря выделению основных вузовских социальных общностей в качестве «ядра» предмета социологии высшего образования возникает возможность соединения в анализе субъекта вузовской жизни с организацией (учебным заведением, учреждением высшей школы), а через нее – с системой и институтом высшего образования. В названных основных социальных общностях, их взаимодействиях содержится решающее качество самодвижения, развития высшего образования, его источник. Он – как в единстве и взаимосвязи, так и в столкновении (противоречии, конфликте) интересов вузовских общностей, групп, слоев. Ведь реально их участники живут в них, постоянно взаимодействуя между собой. В этом смысле исследование категории «вузовская социальная общность» сулит немалые перспективы социологического познания. Как следствие, она должна стать главным предметом анализа в социологии высшего образования. Эта категория соединяет макро- и микросоциологические подходы к изучению поведения людей в вузе, их образовательной, научной и иной деятельности, взаимодействий, культуры, управления, институтов вузовской жизни, их ограничений и барьеров и т. д.

Социальные общности в вузе – это его своеобразный «социальный ген», единица «социального наследования» и социального измерения. Через них, их деятельность и формируемое вузовское общественное сознание и общественное мнение в организациях высшей школы осуществляется «социальное наследование» – межпоколенческая трансляция ценностей, идеалов, стереотипов,

традиций, коллективных форм деятельности. Вузовские социальные общности – через формы и способы их деятельности – могут быть рассмотрены также как определенные единицы социального измерения.

Говоря о социальных общностях в вузах, мы понимаем под ними определенный вузовский социум (*socium* – общее, совместное) в наиболее точном значении данного термина. Но социальные общности в вузе – это не просто социум, а его живые образования. Они активны и пассивны, создают и разрушают, осознают и пребывают в беспамятстве. Понять человека можно только через его социальную общность. Следовательно, восходить надо от социальной общности как целостности к индивидам, к личностям, находящимся в той или иной социальной общности, через нее.

Образовательные социальные общности в вузе характеризуются – через своих участников – определенными потребностями, интересами, ценностными ориентациями, установками, мотивами, целями, без изучения и знания которых «нарисовать» социальный портрет той или иной общности в вузе невозможно. Это вторая предметная зона в нашем представлении о предмете социологии высшего образования, вслед за его ядром. Судить о действиях и взаимодействиях социальных общностей мы можем, лишь изучая мотивационные и диспозиционные механизмы поведения их участников. Эти механизмы как раз и включают в свою структуру названные выше субъективные характеристики деятельности людей, относящихся к той или иной социальной общности.

Социальные общности вуза выступают как источник и движущая сила социальных действий, взаимодействий и процессов, имеющих в нем место. Их взаимодействие составляет содержание следующей предметной зоны, идущей за ядром и первой зоной. Речь в данном случае идет уже о начале периферии предметного поля социологии высшего образования. Но при этом не следует противопоставлять ядро и периферию друг другу, тем более по принципу важности: что для социологии более значимо изучать, а что – менее. Периферия расширяет содержание предметного поля социологии высшего образования, подчеркивая его многоплановость и разнонаправленность.

Познание общественных процессов в сфере высшего образования следует начинать с актов деятельности социальных общностей. Они еще больше, чем действия отдельных субъектов высшего образования, носят социальный характер. Речь идет о социальном действии (в веберовском смысле), обладающем общественным значением. Действия субъекта деятельности, будь то отдельный индивид, тем более, социальная общность в вузе, как правило, эмпирически наблюдаемы. Для социологии это положение прин-

ципиально, как и то, что сами эти действия имеют целесообразный характер.

Действия субъектов высшего образования есть цель, процесс и реальный результат. Совокупность действий и взаимодействий общностей в вузе создает в нем социальный процесс, особенность которого, помимо всего прочего, состоит в том, что конкретный субъект действия уже не выходит на первый план. Названные действия и взаимодействия вузовских общностей составляют еще одну предметную зону социологии высшего образования.

Итак, двигаясь от потребностей, интересов, ценностных ориентаций, установок, мотивов поведения к социальным действиям, от них – к социальным процессам, мы наблюдаем интересную тенденцию: чем дальше от конкретного субъекта деятельности и ближе к социальной общности, тем меньше вариантов деятельности, которые он может избрать. Социальные процессы еще больше сокращают вариативность действий. Появляются общие тенденции процесса, совокупность которых образует: 1) механизм генезиса; 2) механизм функционирования; 3) механизм изменения; 4) механизм кризиса. В единстве этих механизмов формируется социум вуза как целостная система взаимодействующих социальных общностей. Они оказываются опредмеченными результатами социальных действий и процессов.

Следующая предметная зона социологии высшей школы – практики высшего образования, на которые направлены эти социальные действия и процессы. Эта предметная зона, с одной стороны, выступает как относительно самостоятельный объект исследования, с другой – она включается в орбиту деятельности социальных общностей. Более того, эти практики сами являются ее результатами. Но, однажды возникнув в силу потребностей образовательного и научно-исследовательского процессов, практики высшего образования получают право на самостоятельную жизнь и превращаются в особую предметную зону, требующую исследовательского внимания. Это тем более важно отметить, что сами практики зачастую оказываются весьма динамичными и подверженными активным трансформациям (например, постоянно и быстро, иногда даже чересчур быстро, обновляющиеся образовательные стандарты).

Еще одна предметная зона социологии высшего образования – организации и учреждения высшей школы. Их можно определить как своеобразные «узлы», связывающие, скрепляющие социальные общности, их социальные действия, взаимодействия, процессы, практики высшего образования в единое целое. От характера функционирования и используемых способов управления в учреждениях высшего образования зависит их стабильность, устойчивость, динамизм, поскольку эти «узлы» являются не только организо-

ными, но и организующими формами совместной деятельности социальных общностей как ядра жизни вуза. Следовательно, динамика и взаимосвязь социальных общностей, социальных действий, взаимодействий, процессов, практик высшей школы, учреждений и организаций высшего образования формируют его структуру.

На периферии предметного поля социологии высшей школы она выполняет важную функцию своеобразного «скелета» системы и института высшего образования – последней, самой широкой предметной зоны рассматриваемой отрасли социологии. Различия между ними мы уже показывали в начале данного параграфа. В контексте рассматриваемого предметного поля социологии высшего образования они для нас не столь значимы, чтобы на них здесь подробно останавливаться, хотя понятно, что и система, и институт высшей школы характеризуются разными (пусть и связанными) структурами и функциями. Однако в главе, посвященной анализу практик современного высшего образования в зеркале социологии, мы обязательно коснемся поставленного вопроса.

Далее перейдем к рассмотрению структуры и функций социологии высшего образования.

### **§ 3. Структура и функции социологии высшего образования**

#### **3.1. Структура социологии высшего образования**

При рассмотрении структуры и функций социологии высшего образования как отрасли социологического знания мы будем исходить из обозначенных нами выше принципов соответствия части целому, т. е. отрасли социологической науки самой этой науке, взятой в ее целостном виде. Это значит, что структурные и функциональные характеристики социологии как науки в целом могут быть применены в анализе структуры и функций социологии высшего образования.

Одна из характеристик соответствия отрасли и науки, к которой она относится, заложена уже имплицитно в понимание рассматриваемой нами социологии высшего образования как одной из разновидностей структуры социологии. Но у социологической науки есть и иные структуры, помимо отраслевой. Так, мы говорим о теоретическом и эмпирическом, фундаментальном и прикладном в социологическом знании. В рамках каждого из этих структурных уровней имеет место и более дробное структурирование. В частности, рассматривая структуры теоретического характера, исследователи выделяют общие теории (*grand theories*), теории среднего уровня, микротеории.

Существуют разные трактовки структурирования социологической науки. Так, свое понимание этого вопроса предложил Э. Гидденс в теории структуриации<sup>23</sup>. В ней он пытался преодолеть двойственность социологических подходов к анализу общества. Основная идея теории структуриации состояла в интеграции двух базовых общих социологических теорий – действия и структуры. Теория английского социолога была направлена на осмысление процесса воспроизводства социальных систем через совокупность социальных практик, взаимодействующих структур и действий в пространстве и времени.

В связи с теорией структуриации сразу возникает вопрос: возможно ли ее использование в социологическом анализе высшего образования, рассматриваемого сквозь призму взаимодействия его структуры и действия, когда действие оказывается структурным (структурированным), а структура – «действенной»? Ответ на поставленный вопрос не прост, но в рамках теории Э. Гидденса, предполагающей дуальность (двойственность, взаимосвязь структуры и действия), возможен.

---

<sup>23</sup> Гидденс Э. Устройство общества. М. : Академический проспект, 2005.

Английский социолог вводит важные понятия правил и ресурсов, которые должны всегда использоваться при рассмотрении взаимосвязи, взаимодействия структуры и действия. Применительно к социологическому изучению высшего образования это означает выявление правил (норм) и ресурсов как двух взаимодействующих видов его структур. Правила и ресурсы – это институциональные структуры, которые выполняют жесткие функции каркаса любого социального института, включая высшее образование. Важно, чтобы они всегда имелись в наличии, учитывались и использовались для постоянного воспроизводства практик высшей школы. В применении приведенных положений теории структуризации Э. Гидденса к исследованию высшего образования особое значение приобретает конкретный анализ его правил и ресурсов на уровне всей системы, всего института высшей школы и каждого университета в отдельности.

Примеры структурирования социологической науки в целом могут быть продолжены, но вряд ли в этом есть необходимость. Главным нашим интересом является характеристика структуры рассматриваемой отрасли – социологии высшего образования.

В ней мы выделяем в качестве основных элементов структуры отрасли социологические теории высшего образования и его эмпирические исследования, а также связь между ними. Именно эта связь является главным структурообразующим элементом социологии высшего образования. Мы можем называть и рассматривать какие угодно и сколько угодно теорий высшего образования и его эмпирических исследований, но взятые порознь, они не дают нам полного представления о структуре отрасли как некоей целостности.

Так, можно анализировать специальную социологическую теорию университетского управления, но сама по себе она не дает представления о социологии высшего образования в целом. Точно так же не делают этого и эмпирические исследования университетского управления. Однако взятые в единстве теория управления университетами и эмпирические исследования практик этого процесса дают возможность увидеть и понять его смысл, функции, направленность и значение для развития высшего образования как системы и социального института. Другими словами, в этом случае – взаимосвязи теории и эмпирии – заявляет о себе уже целая отрасль социологического знания, т. е. социология высшего образования.

Тем не менее, говоря о структуре этой отрасли, мы вначале рассмотрим порознь социологические теории разного уровня, а затем – эмпирические исследования. Далее же коснемся вопроса об их взаимосвязи.

Начнем с теорий. Речь пойдет не только о специальных социологических теориях высшего образования (для их конкретного рассмотрения в книге отведена глава 6), но и об общих теориях, имеющих особое и часто непосредственное значение для социологии высшего образования. Будем говорить также и о микротеоориях, необходимых при проведении эмпирических исследований.

Говоря об общих теориях, мы в первую очередь назвали бы теорию общества знания, теорию «образовательного общества», теорию человеческого капитала, теорию социального неравенства. Характеризуя теорию общества знания, мы имеем в виду теорию современного и ближайшего в обозримом будущем этапа общественного развития. В ней анализируется переход к новой форме постиндустриального общества, где доминирующей ценностью становится знание как таковое. Среди авторов теории общества знания – Д. Белл, Д. Блур, П. Друкер, Ф. Махлуп, Н. Стэр<sup>24</sup>. Разновидностью теории общества знания является теория экономики знания, под которой понимается высший этап развития постиндустриальной экономики на базе общества знания<sup>25</sup>.

Теория общества знания имеет методологическое значение для социологии высшего образования. Именно из этой теории вытекает понимание того, что наиболее значимым в высшем образовании является его предназначение и функционирование как системы и института, формирующего и новый тип общества, в котором производство, распределение и потребление знания выступают основными видами деятельности, и новый тип личности, для которой участие в них является основой жизнедеятельности.

В рамках аналогичной логики может быть рассмотрено значение теории «образовательного общества». Под ним отдельные авторы (например, А. И. Субетто) понимают такое общество, в котором образование становится главным механизмом восходящего воспроизводства качества общественного интеллекта, действия закона «устойчивого развития» – опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества

---

<sup>24</sup> Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США. М. : Прогресс, 1992 ; Блур Д. Сильная программа в социологии знания // Парадигмы социологии знания : хрестоматия. М. : Наука, 2007 ; Stehr N. Knowledge Societies. L. : Sage, 1994 ; Drucker P. F. The New Society. The Anatomy of Industrial Order. N.Y. : Harper, 2010 ; Bell D. The Coming of Post Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. N.Y. : Basic Books, 1976.

<sup>25</sup> Godin B. The Knowledge Economy: Fritz Machlups Construction on a Synthetic Concept. Montreal, 2008.

образовательных систем в обществе<sup>26</sup>. В нашем понимании образовательное общество – это такой тип общества, характерной особенностью которого становится включенность каждого человека (или подавляющего большинства членов общества) в образование как основной вид деятельности в течение всей его жизни. При этом речь идет не просто о непрерывном образовании (Г. Ключарев)<sup>27</sup>, но об его превращении в доминанту жизни, в постоянно присутствующую в человеке жизненную потребность. Социология высшего образования, испытывая на себе влияние этой общей социологической теории, преломляет в своих исследовательских практиках и специальных теориях изучение того, как эта потребность может быть реализована в образовательных организациях высшей школы.

В качестве гранд-теории, имеющей существенное значение для социологии высшего образования, мы бы назвали теорию человеческого капитала (Т. Шульц, Г. Беккер)<sup>28</sup>. Как известно, в этой теории человеческий капитал рассматривается в самом общем виде как совокупность знаний, умений, навыков, используемых для удовлетворения многообразных потребностей человека и общества. По Шульцу, эта теория изучает процесс качественного совершенствования людских ресурсов.

Высшее образование как раз решает проблему оптимизации формирования и развития человеческого капитала через образовательные программы и научные исследования, в которых участвуют, будучи взаимосвязанными, две основные социальные общности университетов – студенчество и научно-педагогические работники. Если первой миссией вузов является образовательная, а второй – научно-исследовательская, то главной миссией высшего образования является формирование и развитие в университетах человеческого капитала. Социология высшего образования призвана – благодаря гранд-теории человеческого капитала – исследовать и развивать на теоретическом и эмпирическом уровнях основные положения этой теории. Блестящий пример того, как это делается на теоретическом уровне, показал нам П. Бурдьё<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> Субетто А. И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма). СПб. : Астерион, 2010.

<sup>27</sup> Горшков М. К., Ключарев Г. А. Непрерывное образование в современном контексте. М. : Юрайт, 2017.

<sup>28</sup> Шульц Т. Инвестиции в человеческий капитал. М. : Изд-во ВШЭ, 2003 ; Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. М. : Изд-во ВШЭ, 2003.

<sup>29</sup> Бурдьё П. Виды капитала и формы власти // Бурдьё П. Homo Academicus. М. : Изд-во Института Гайдара, 2018. С. 141–251.



Особый интерес в современных российских условиях функционирования высшего образования приобретает теория социального неравенства (К. Маркс, Э. Дюркгейм, М. Вебер, П. Сорокин, Т. Парсонс, К. Дэвис, У. Мур, Р. Мертон и др.). Имея универсальное значение и обладая уникальной для больших теоретических построений возможностью иметь самое широкое применение в трактовке различных социальных феноменов, теория социального неравенства с успехом используется и в анализе высшего образования (Д. Л. Константиновский)<sup>30</sup>. Конкретным примером такого анализа являются теоретико-эмпирические работы исследователей из НИУ ВШЭ, которые показывают реальное неравенство вузов, их различных групп между собой<sup>31</sup>. На эту задачу работают и типологии вузов, которые разрабатываются рядом исследователей, в том числе и нами<sup>32</sup>. Немало работ посвящено и показу

<sup>30</sup> Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М. : ЦСО, 2008 ; Константиновский Д. Л. Неравенство в российском образовании: XX – начало XXI в. // Образование и социальная дифференциация. М. : Изд. дом ВШЭ, 2018. С. 203–225.

<sup>31</sup> Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фрумин И. Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 8–69 ; Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики (Москва, апрель 2018 г.). [Электронный ресурс]. URL: file:///H:/РНФ\_2017/2018%20год/Doklad\_obrazovanie\_Web.pdf (дата обращения: 14.06.2018) ; Таловская Б. М., Лисюткин М. А. О ресурсной стратификации российских университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 6. С. 24–35 ; Князев Е. А., Дрантусова Н. В. Дифференциация в высшем образовании: основные концепции и подходы к изучению // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 5. С. 43–52.

<sup>32</sup> Puckett J. L., Lloyd M. F. The Urban Renewal University: A Typology // Becoming penn: the pragmatic American university, 1950–2000. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 2015. P. 341–350 ; Pirnay F., Surlemont B., Nlemvo F. Toward a typology of university spinoffs // Small Business economics. 2003. Vol. 21, № 4. P. 355–369 ; Абанкина И. В., Алескеров Ф. Т., Белоусова В. Ю., Гохберг Л. М., Зиньковский К. В., Кисельгоф С. Г., Швыдун С. В. Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов // Форсайт. 2013. Т. 7, № 3. С. 60–62 ; Васьурин Е. В., Евдокимова Я. Ш., Овчинников М. Н. О некоторых подходах к разработке типологий российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 4–5. С. 21–28 ; Зборовский Г. Е., Каташинских В. С. Типология вузов в макрорегионе как структурная основа нелинейной модели развития высшего образования // Социология образования. 2017. № 4. С. 67–83 ; Зборовский Г. Е., Каташинских В. С. Типология вузов Уральского макрорегиона // Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2017. С. 73–110.

неравенства в положении вузовских образовательных общностей<sup>33</sup>.

Как было уже сказано, на социологию высшего образования могут оказывать влияние не только макро-, но и микро- (мини-) теории. Они являются условием и, вместе с тем, результатом проведения эмпирических исследований. Их важная функция – способствовать формированию специальных социологических теорий. Так, теория нелинейного высшего образования не могла бы быть выработана и предложена научному сообществу, если бы ей, с одной стороны, не предшествовали эмпирические исследования экспертного сообщества, анализ позиций которого привел к созданию определенных микротеорий. С другой стороны, должны были последовать (и это было сделано) на основе сформулированных микротеорий новые, уже массовые эмпирические исследования, выводы из которых легли в основу теории нелинейного высшего образования.

Здесь мы имеем тот случай, когда теоретический уровень социологического знания формируется до получения эмпирического материала, существуя чаще всего в виде общих констатаций либо системы логических суждений и доказательств относительно каких-либо проблем. Но при проведении эмпирических исследований создаются возможности для «возвышения» теоретического знания, появляются предпосылки для нового, более качественного объяснения собранного фактического материала. Последний же может быть получен лишь на основе теоретического знания, накопленного наукой.

Именно таким образом микро- (мини-) теория становится основой для специальной социологической теории высшего образования. В свою очередь, эта специальная социологическая теория может пройти аналогичный путь на основе связи с результатами эмпирических социологических исследований, проведенных на ее базе, и тем самым способствовать обогащению всей отрасли – социологии высшего образования. При этом нельзя забывать также о возможности использовать достижения специальных социологических теорий высшего образования при создании гранд-теорий, имеющих определенное отношение к теоретическим исследованиям образовательного пространства.

---

<sup>33</sup> Балацкий Е. В. Институциональные конфликты в сфере высшего образования // Свободная мысль – XXI. 2005. № 11. С. 23–38; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Мечта о «хорошем» образовании: противоречия развития образовательных общностей в российских университетах // Мир России. 2019. Т. 28, № 2. С. 98–124.

Мы провели анализ связи между основными типами социологических теорий (большая теория, специальная теория, микротеория) и эмпирическими исследованиями, чтобы показать их сопряженность и взаимодействие (а иногда и единство) в структуре социологии высшего образования.

Другая разновидность структуры этой отрасли социологической науки базируется на соотношении и связи фундаментального и прикладного знания. Конечно, определенная связь между фундаментальным и теоретическим социологическим знанием, с одной стороны, и эмпирическим и прикладным знанием – с другой, несомненно, существует. Но отождествлять эти виды знания друг с другом, конечно, нельзя. При определенной общности между ними существуют и значительные различия. Они лежат в несовпадениях между ними (видами знания) как видами исследования.

Говоря о соотношении между теоретическими и фундаментальными исследованиями высшего образования, отметим, что любое фундаментальное исследование является, прежде всего, теоретическим (но не только, об этом чуть дальше). Однако не всякое теоретическое исследование оказывается фундаментальным. О том, что представляет собой теоретическое исследование, какие виды социологических теорий используются в изучении высшей школы, уже говорилось. Здесь мы основное внимание уделим фундаментальным исследованиям высшего образования.

Они подразумевают выявление соответствия высшего образования базовым потребностям общества, основных социальных общностей, человека. Именно в таких исследованиях доказывается необходимость глубоких трансформаций и реформ, предполагающих смену парадигм в развитии высшего образования. Глубина, обоснованность, выводы и рекомендации из таких исследований могут отвечать подлинным потребностям общества и людей в развитии высшей школы, а могут не соответствовать им. Но в любом случае та или иная направленность выводов из исследований не противоречит их фундаментальному характеру и не отменяет его.

Фундаментальные исследования в социологии высшего образования направлены на открытие и изучение принципиально новых происходящих в нем процессов и явлений, в анализе которых открываются совершенно иные возможности и перспективы его развития. Это могут быть исследования новых моделей, новых миссий, новых структур, новых типов взаимодействий, новых систем управления в высшей школе. В качестве примеров фундаментального исследования можно назвать изучение влияния Болонского процесса на трансформацию высшего образования в России и Европе, исследование особенностей модернизации высшего образования

в России, процессов его оптимизации и последствий такого реформирования высшей школы, влияния реформирования высшего образования на усиление социального неравенства среди молодежи и др.<sup>34</sup>

Здесь были названы примеры уже состоявшихся фундаментальных социологических исследований в сфере высшего образования. Но есть еще и целый ряд проблем, требующих фундаментального вмешательства социологов. Среди таковых – проблемы исследования: радикального переустройства системы управления высшей школой в целом и ее отдельными образовательными организациями; доверия к высшему образованию; взаимного влияния университетов и городов, в которых они функционируют; возможностей и путей формирования «серебряных» университетов и др. (см. подробнее в главе 6).

В процессе осуществления фундаментальных исследований в социологии высшего образования их проекты совсем не обязательно должны быть исключительно теоретическими. Скорее наоборот. Аргументация фундаментального характера каких-либо новаций в высшем образовании лишь усиливается при появлении в таких работах эмпирических (причем академических, но не прикладных) исследований.

При этом фундаментальность исследовательского проекта может быть связана как с общими, так и со специальными теориями высшего образования. Так, у нас есть достаточные основания считать создание нелинейной модели высшего образования фундаментальным проектом, который сочетал в себе при формировании специальной социологической теории нелинейного высшего образования как теоретическое, так и эмпирическое исследования<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Осипов А. М. Рыночные механизмы – социальный тупик российского образования // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 5. С. 63–72; Камынина Н. Р., Грудзинский А. О. Россия в болонском процессе: цель – повышение конкурентоспособности высшего образования // Высшее образование в России. 2017. № 8-9. С. 22–31; Зборовский Г. Е. Уроки неудавшейся модернизации образования // Социальная стратегия российской системы образования. СПб.: РГПУ, 2011. С. 39–44; Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России: социологический портрет. М.: ЦСПиМ, 2010; Смирнова Е. Э., Дубровская С. Е. Субъектный подход в образовании: сопряженность с Болонским процессом на материале Санкт-Петербурга // Журнал социологии и социальной антропологии. 2005. Т. 8, № 4. С. 91–101.

<sup>35</sup> Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016; Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017; Формирование нелинейной системы высшего образования в макрорегионе. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2018.

Перейдем от рассмотрения пары «теоретические/фундаментальные исследования» в социологии высшего образования» к характеристике другой пары – «эмпирические/прикладные исследования» высшей школы.

Прикладные социологические исследования высшего образования было бы справедливо характеризовать как разновидность эмпирических исследований этого социального института. Таковыми они являются по нескольким причинам. Во-первых, в историческом плане прикладные исследования в высшей школе появляются лишь на определенном этапе развития в ней эмпирических социологических исследований. Во-вторых, в прикладных исследованиях, проводимых, прежде всего, в вузах, используется вся методика, процедура и техника эмпирических исследований высшего образования, весь арсенал методических средств, накопленных эмпирической социологией. В-третьих, прикладные проекты в сфере высшего образования реализуются на основе методик и процедур, ставших надежной базой эмпирических исследований.

Из самой общей характеристики прикладных исследований, данной в параграфе 2 главы 1, следует с очевидностью их главная черта – практическая направленность. Они осуществляются на основе определенных методологических принципов, программ, методик, процедур. Поэтому прикладные проекты в высшем образовании можно охарактеризовать как единство методологических принципов, социальных технологий, программ, методик и процедур исследования, использование которых приводит к достижению практического социального эффекта в деятельности системы и института высшей школы.

Прикладные эмпирические проекты изучения высшего образования можно отличить от обычных (не прикладных) эмпирических (академических) исследований этого института по названию. Первые всегда очень конкретны и связаны с решением локальных проблем в условиях ограниченных пространственно-временных параметров. Вторые (академические эмпирические исследования) не имеют таких жестких ограничений. Сравним для примера две темы исследований: «Развитие высшего образования в стране как направление социальной политики государства» и «Развитие высшего образования для социальной общности “серебряного” возраста в Свердловской области». Понятно, что темой прикладного исследования будет в данном случае последняя.

Значение прикладных исследований высшей школы трудно переоценить. Без них сегодня не могут обойтись ни власть, разрабатывающая образовательную политику, ни управление в сфере высшего образования, ни средства массовой информации, освещающие работу высшей школы и ее конкретных образовательных органи-

заций. Но в первую очередь, конечно, без прикладных исследований не могут обойтись сами вузы.

В рамках именно прикладных исследований в социологии высшего образования сегодня проводится изучение общественного мнения, осуществляются массовые опросы, маркетинговые проекты, выявляется отношение различных образовательных и иных общностей (бизнес-сообществ, родителей и др.) к принимаемым в высшей школе управленческим решениям. Чтобы лишний раз убедиться в значимости уже проводившихся прикладных исследований, назовем темы лишь некоторых из них: «Формирование корпоративной культуры в университете», «Изучение институциональной среды университета», «Маркетинговые исследования абитуриентов вуза», «Мониторинг репутационных характеристик университета», «Изучение рынка образовательных услуг в сегменте высшей школы», «Отношение выпускников университета к участию в проектах его развития». Перечень тем прикладных исследований можно долго продолжать.

Для осуществления прикладных исследований в крупных вузах создаются специальные лаборатории. Они включают в себя не только социологов, но и экономистов, психологов, педагогов, поскольку многие темы требуют междисциплинарного подхода для их реализации в исследованиях, имеющих зачастую комплексный характер. Кроме того, вузовские лаборатории, изучающие проблематику высшего образования, нуждаются в анкетерах, интервьюерах, операторах, кодировщиках. Междисциплинарность исследований связана и с применяемыми методами. Иногда в прикладных исследованиях приходится переходить границы социологических традиций, апеллируя часто к междисциплинарным методам: социометрии, тестированию, стоимостному анализу и др.

При проведении прикладных исследований в высшей школе и ее организациях очень важно понимать, кто является их заказчиком. Им можно считать того, кто осознает необходимость решения практической проблемы и понимает, что это может быть сделано лишь с помощью социологической деятельности. Конечно, заказчиком является тот, кто обладает определенными ресурсами (прежде всего финансовыми) для решения существующей проблемы. Наконец, еще одной важной характеристикой заказчика является готовность использовать полученные с помощью прикладного исследования результаты для изменения существующей ситуации и реального решения практической проблемы (задачи) в образовательной организации.

Возможности прикладных социологических исследований в высшем образовании и его организациях часто раскрываются достаточно полно при наступлении их кризиса. Для этого нужно, чтобы

решения, которые формируются на основе результатов социологических исследований, расценивались руководителями как один из выходов из ухудшающейся ситуации.

Потребности в прикладных исследованиях становятся в вузах особенно заметными в условиях трансформаций и реформирования высшего образования, но еще больше – в канун грядущих общественно-политических перемен. Все опросы студентов и преподавателей, изучение общественного мнения, т. е. то, что не направлено на приращение нового знания и проверку фундаментальных теорий, а имеет явно выраженный практический характер, должно быть отнесено к прикладной социологии высшего образования.

Необходимо специально подчеркнуть, что она выполняет функции социальной инженерии. Под социальной инженерией в вузе принято понимать область прикладной социологии, ориентированной на применение организационных структур, воздействующих на поведение человека и образовательных общностей с целью сохранения социальной стабильности в конкретных социально-профессиональных образованиях, трудовых коллективах, учреждениях и организациях высшей школы.

В основе вузовской социологической социоинженерной деятельности лежат два основных принципа – эмпиризм и прагматизм, которые свидетельствуют о ее направленности на получение конкретного, реально ощутимого результата. Речь идет о связи этого результата с изучением вузовского социума, взаимодействия образовательных общностей, их поведения в системе высшего образования в определенных, диктуемых социальной ситуацией, условиях, а также о прогнозировании последнего с целью оптимального и эффективного управления им.

Принцип эмпиризма, являющийся одним из определяющих прикладную социоинженерную деятельность в вузе, означает обязательность конкретного эмпирического изучения той или иной социальной ситуации либо реальной социальной проблемы в образовательной организации, что связано, как правило, с проведением соответствующего исследования. Принцип прагматизма предполагает обязательное достижение конкретного эффекта в результате использования данных проведенного исследования.

Социолог-инженер проводит маломасштабные исследования (чаще всего письменные опросы и устные интервью), разрабатывает проекты изменения небольших по размеру социальных общностей и групп (коллективы студентов и преподавателей, студенческие группировки, общественные объединения и т. д.). В рамках прикладных социологических исследований разрабатываются конкретные программы и рекомендации, социальные технологии, ориентированные на практическое применение в вузах. По суще-

ству, такие прикладные исследования реализуются для тех, кто выступает как конкретный заказчик проводимой социологами работы. Последняя осуществляется чаще всего по принципу «здесь и сейчас», поскольку связана с выполнением конкретного заказа.

Деятельность социологов в рамках прикладных проектов характеризуется многопрофильностью исследовательских задач, требующих своего решения в соответствии с потребностями и интересами заказчика. Эти интересы, как известно, могут достаточно часто меняться, поскольку сегодня имеют место одни проблемы, завтра появляются другие, послезавтра – третьи. Отсюда вытекает необходимость широкого социологического кругозора, осведомленности прикладного социолога (социолога-инженера) в самых различных вопросах вузовской образовательной, научно-исследовательской, воспитательной, социальной и иной сфер деятельности.

Выше мы уже писали о том, что, наряду с теориями и эмпирическими исследованиями, важным элементом структуры социологии высшего образования является связь между ними. Полнота и эффективность отраслевого социологического знания о высшем образовании далеко не всегда обеспечивается самими исследователями высшей школы, ее организаций.

В первую очередь это относится к эмпирическим исследованиям, выводы из которых зачастую имеют ограниченный характер и касаются только того, что непосредственно вытекает из приведенного фактического материала, таблиц, диаграмм, рисунков. Уровень их теоретического анализа и обобщения нередко оставляет желать много лучшего. Ряд выводов иногда напоминает песни казахских акынов, слагаемых по принципу «что вижу, то пою». В этом смысле социологические «песни» лучше сочинять по иному принципу: «пою о том, что скрыто за цифрами и фактами, но требует выявления и анализа».

Из сказанного вытекает признание необходимости усиливать значение отраслевого социологического знания о высшем образовании за счет установления более тесной связи между его структурными элементами – эмпирическим и теоретическим содержанием аналитических текстов, посвященных проблемам высшей школы. Несомненно, этому требованию будет способствовать и стремление к активизации междисциплинарного сотрудничества социологов высшего образования с представителями других отраслей научного знания о нем – педагогов, психологов, экономистов, управленцев.



### **3.2. Функции социологии высшего образования**

Далее перейдем к рассмотрению функций социологии высшего образования. Вновь сошлемся на указанный выше принцип соответствия методологических позиций при рассмотрении социологии как науки в целом и ее отраслей для того, чтобы использовать его в характеристике функций социологии высшего образования. В параграфе 1 главы 1 были названы и содержательно (хотя и кратко) раскрыты три основные функции социологии – познавательные, прогностические, управленческие. Проанализируем реализацию этих функций социологией высшего образования.

Познавательные функции этой отрасли социологического знания реализуются через описание, объяснение, анализ, диагностику процессов, происходящих в социальном институте и системе высшей школы. Эти процессы выступают как совокупности взаимосвязанных социальных фактов, показывающих включение в образовательные программы, научно-исследовательскую работу, воспитательную, общественную, гражданскую деятельность взаимодействующих вузовских социальных общностей.

При этом социологическое знание изначально сталкивается с большим количеством сложных и противоречивых социальных фактов функционирования высшего образования как института и системы и конкретных образовательных организаций. Эти факты, конкретизирующие объективные процессы (ситуации, события) и их отражение в сознании вузовских образовательных общностей, требуют своего описания, объяснения, диагностики. Отсюда следует необходимость дифференциации познавательных функций и выделения среди них описательных, объяснительных, диагностических функций.

Говоря об описательных функциях социологии высшего образования, необходимо отдавать отчет в том, что речь идет не просто о фиксации обычных, регулярных социальных фактов, процессов, повседневных практик. Социологию интересуют сложные и противоречивые ситуации, приобретающие форму определенных тенденций. Так, исследования, проводившиеся в последние годы социологами высшего образования (в том числе и нами), показывают невысокий уровень доверия к управленческим решениям в сфере высшей школы, причем принимаемым как в самой ее системе и институте в масштабах страны, так и в конкретных образовательных организациях<sup>36</sup>. Этот социальный факт может считаться четко

---

<sup>36</sup> Здесь и далее при рассмотрении функций социологии высшего образования мы будем обращаться к социологическим исследованиям проблемы доверия в высшей школе.

описанным и адекватно отражающим социальную реальность высшей школы<sup>37</sup>.

Но исследовательская социологическая задача состоит ведь не только в том, чтобы описать этот феномен. Его нужно проанализировать и объяснить, что означает не просто установить социальные факты, но и выявить связи и зависимости между ними, причем выделить главные среди них – связи причинно-следственные. Выявление причин недоверия к управлению высшей школой в целом и в конкретных университетах – многоплановая и многоуровневая задача, начинающаяся с установления причин недоверия к системе власти и руководства, институтам и организациям и заканчивающаяся на самых нижних ступенях вертикали управления характеристикой особенностей и конкретных причин этого недоверия. Благодаря реализации объяснительной функции социологии высшего образования, эта исследовательская задача в каждом отдельно взятом случае может быть осмыслена в результате выявления как общих, так и локальных причин недоверия к управлению процессами, происходящими в высшей школе и ее образовательных организациях.

Естественным продолжением описания и объяснения становится диагностическая функция социологии высшего образования, смысл которой – в определении конкретной социальной проблемы (социальных проблем), требующей своего исследования для решения выявленной задачи, в характеристике ее актуальности и практической значимости, в выявлении ее признаков, особенностей, социальных противоречий, нуждающихся в разрешении. Другими словами, в ходе реализации данной функции ставится своеобразный

---

<sup>37</sup> Ревина Е. В. О доверии к высшему образованию: экономический взгляд на проблему // Управление экономическими системами. 2015. № 11. URL: <http://uecs.ru/marketing/item/3810-2015-11-19-11-40-46> (дата обращения: 08.08.2017); Токарева С. Б., Голубь О. В. Деформация институционального доверия в современном образовательном пространстве: причины и проявления // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7. Философия. 2015. № 4. С. 134–138; Wright S., Greenwood D. Universities run for, by, and with the faculty, students and staff Alternatives to the neoliberal destruction of higher education // Learning and teaching-the international journal of higher education in the social sciences. 2017. Vol. 10, No 1. P. 42–65; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие к высшему образованию: социологические подходы к исследованию проблемы // Вестник ПНИПУ. Серия «Социально-экономические науки». 2018. № 3. С. 21–35; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие в высшем образовании как социологическая проблема // Социологический журнал. 2018. Т. 24, № 4. С. 93–112; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Как превратить доверие в нематериальный актив высшей школы // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 6. С. 96–107.

«социальный диагноз», который, по существу, и является обоснованием необходимости создания социологического знания по сформулированной проблеме.

В нашем случае – это проблема повышения доверия к управлению высшим образованием в стране в целом и в конкретных вузах. Что и как можно сделать, чтобы решить эту проблему на разных уровнях власти и управления в системе высшего образования? Здесь диапазон социологических мнений, предложений, социальных технологий может быть очень вариативным и многовекторным.

Из сказанного следует, что познавательные функции социологии высшего образования могут и должны быть сопряжены как с его теоретическим, так и с эмпирическим анализом. Не стоит считать, что познавательные функции отраслевой социологии предполагают исключительно теоретическое рассмотрение проблем высшей школы, тем более конкретных вузов. Дробный подход к этим функциям (через выделение в них описательных, объяснительных, диагностических процедур) нацеливает на обязательное проведение эмпирического изучения проблем высшей школы, включая весь комплекс его аспектов – как методологических, так и методических, в том числе обработку полученной информации и ее анализ. Именно таким – с точки зрения реализации познавательных функций – было наше социологическое исследование доверия к высшему образованию и управлению им<sup>38</sup>.

Продолжая разговор об этом исследовании с точки зрения реализации в нем функций социологии высшего образования, мы должны сказать о еще одной их группе. Это прогностические функции, в которых находят свое органичное продолжение познавательные функции. Без реализации прогностических функций социология высшей школы теряет чувство нового, видение будущих результатов изменения образовательного процесса, лишается перспектив осмысления пути своего развития. Осуществлять познавательные

---

<sup>38</sup> Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие к высшему образованию: социологические подходы к исследованию проблемы // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2018. № 3. С. 21–35; Зборовский Г. Е. О методологических подходах к изучению доверия в высшем образовании // Известия УрФУ. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2018. № 3. С. 143–150; Амбарова П. А., Зборовский Г. Е., Шаброва Н. В. «Старое» и «новое» доверие в высшем образовании // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 1. С. 9–36; Шаброва Н. В. Проблема измерения доверия в сфере высшего образования // Социология образования. 2018. № 4. С. 79–91; Шуклина Е. А. Культура доверия как фактор формирования сетевых взаимодействий вузов // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2019. № 1. С. 174–184.

функции, не ориентируясь на социологический прогноз тенденций развития высшего образования, – значит сознательно обеднять возможности отрасли.

Возвращаясь к поставленной ранее проблеме изучения доверия к управлению высшей школой и ее образовательными организациями в связи с прогностическими функциями отраслевой социологии, необходимо отметить следующее важное обстоятельство. Социологи, участвующие в проведении этого исследования, просто обязаны сказать о возможных последствиях и изменениях, которые ожидают объект исследования в результате использования конкретных рекомендаций, предложений либо введения новых социальных технологий управления высшим образованием и университетами. Это важно потому, что в образовательных организациях требуется учет возможных рисков и барьеров на пути внедрения рекомендаций, предложений и новых технологий.

В отличие от описательных и объяснительных функций, реализация которых состоит в том, чтобы исследования доверия к управлению были проведены, а их материалы приняты к сведению, поняты и осмыслены, прогностические функции носят не столь «безобидный» характер. Их реализация подразумевает активные преобразования в системе управления высшей школой и конкретными университетами, направленные на повышение к нему доверия образовательных общностей.

Трансформация же управления в конкретных организациях в условиях существования в стране авторитарного властного режима – процесс очень сложный и противоречивый, чреватый рядом последствий, причем некоторые из них иногда трудно предусмотреть. В данном случае мы имеем в виду реализацию таких практико-ориентированных, прогностических в своей основе, действий, которые способны трансформировать руководство высшей школой в сторону минимизации присущих ей многочисленных противоречий, травматических воздействий на вузовские образовательные общности, авторитарных методов руководства, забюрократизированности системы управления.

Далеко не во всех социологических исследованиях высшего образования уделяется должное внимание реализации прогностической функции. Причиной такого положения является ее теоретическая сложность, а также практическая трудность и ответственность социального прогноза. Ведь он включает в себя социальное проектирование, конструирование, планирование, которые сопряжены с моделированием будущих образовательных процессов. Точно так же, как выше мы говорили о дробности познавательной функции, сейчас у нас есть основания писать о дробности прогностической функции социологии высшего образования.

Она может быть конкретизирована через функции социального проектирования, социального конструирования и планирования образовательных процессов. Эти функции тесно связаны между собой, но каждая из них имеет свой вектор и свои задачи. Не вдаваясь в детальное рассмотрение названных функций (оно выходит за пределы этой книги и требует самостоятельного исследования), коротко определим суть каждой из них.

Функция социального проектирования в социологии высшего образования заключается в разработке конкретной модели образовательных процессов в виде социального проекта, направленного на количественно и качественно выраженный социальный прогноз и его реализацию в практико-ориентированной деятельности. Особенность проектов в области высшего образования всегда предполагает наличие их определенного пространственно-временного континуума. Так, исследование проблемы доверия к управлению высшим образованием направлено – в плане реализации прогностической функции отраслевой социологии – на создание специального проекта, в котором могли бы воплотиться идеи повышения роли доверия в жизни конкретных образовательных организаций и системе управления ими.

Функция социального конструирования в социологии высшего образования охватывает более широкие исследовательские действия в этой системе, чем социальное проектирование. Она представляет собой общее мыслительное построение нового социального объекта (в нашем случае – доверия к высшей школе и управлению в ней) безотносительно к конкретно заданным параметрам и нормативам. Речь идет лишь об образе будущего объекта, его модели. Применительно к проблеме доверия к высшему образованию и управлению им, целесообразно говорить об особой среде, об иных, нежели существующие сегодня, социальных и образовательных условиях жизни вузов, о новой модели горизонтальных и вертикальных отношений и взаимодействий в них.

Строго говоря, ни социальное проектирование, ни социальное конструирование не относятся к чисто социологическим функциям. Скорее всего, это функции более широкой научной деятельности, связанной с работой математиков, экономистов, специалистов по системному анализу и др., но обязательно включающей в себя и труд социологов.

Зато сугубо социологической разновидностью прогностической деятельности является функция социального планирования в высшем образовании, предполагающая разработку целевых программ его развития. Конечно, функция социального планирования включает активную работу социологов, которые прорабатывают

проблемный блок и целевые показатели, а также экономистов, плановиков, финансистов и др.

Вряд ли можно согласиться с теми, кто считает, что переход к рыночной экономике отменяет необходимость социального планирования. В ограниченных пределах социальное планирование в высшем образовании продолжает оставаться актуальным для нашего общества. Существующий в нем негосударственный сектор составляет незначительную долю в системе высшей школы, которая в основе своей является государственной.

Это означает по определению необходимость реализации в ее деятельности функции социального (образовательного) планирования, часть которой (реализации) по праву принадлежит социологии высшего образования. Конечно, применительно к рассматриваемой нами проблеме доверия к высшему образованию и управлению им функция социального планирования проявляет себя весьма опосредованно, но ее нельзя не учитывать при создании необходимых условий для реализации тех или иных проектов и программ, направленных на оптимизацию существующих в высшей школе отношений.

Сказанное выше позволяет нам перейти к третьей группе функций социологии высшего образования – управленческим. Суть их заключается в том, что социологические выводы, рекомендации, оценки состояния высшей школы, предлагаемые социальные технологии ее трансформации служат основанием для выработки и принятия управленческих решений. Там, где это происходит – в масштабах ли системы и института высшего образования либо его конкретных организаций, – решения становятся более аргументированными, весомыми, полезными, их трудно оспорить. Один из векторов социологии высшего образования как раз и является управленческим.

Управленческие функции отраслевой социологии логично вытекают из прогностических. По существу управленческие функции связаны с практической реализацией намеченных и предлагаемых проектов, программ, запуска механизмов осуществления социальных технологий в сферах университетского образования, научно-исследовательской деятельности, трансформации отношений между вузовскими образовательными общностями и менеджментом на разных уровнях управления. Именно с помощью реализации управленческих функций и может конкретно решаться проблема доверия к высшему образованию и управлению им. В этом смысле поиск средств и инструментов повышения эффективности управленческих функций в системе высшего образования становится прямой задачей социологии высшей школы.

Среди ее управленческих функций выделим несколько наиболее важных, с нашей точки зрения. Назовем вначале организационно-технологическую. Применительно к интересующей нас конкретной проблеме она состоит в разработке социальных технологий формирования доверия к высшему образованию и управлению им на его разных уровнях – федеральном, региональном, конкретного вуза. Реально это означает и создание программ преобразовательной деятельности, и саму эту деятельность на основе принятой программы, призванной существенно улучшить ситуацию с доверием как в вузах, так в целом и в самой системе высшей школы.

Здесь следует сказать о том, что, в отличие от рекомендаций и предложений, с которыми часто выступают социологи высшего образования, у социальных технологий иные цели. Известно, что рекомендации и предложения, как правило, нацелены на улучшение тех или иных отдельных сторон вузовской жизни, решение конкретных задач в рамках совершенствования действующих практик. Что касается социальных технологий, то они должны способствовать глубоким качественным преобразованиям вузовских процессов и включают в себя комплекс организационных мероприятий, на это направленных. Как правило, они охватывают все сферы жизни университета и так или иначе затрагивают все его миссии.

Среди управленческих важно отметить консультационную функцию социологии высшего образования. Она состоит в оказании всевозможной – теоретической, практической, «просветительской» – помощи всем функционерам высшего образования и вузовским «людям» (преподавателям, студентам, административно-управленческому персоналу), заинтересованным в ее получении со стороны социологов, осуществляющих исследования высшей школы. Составной частью их функционала должны быть консультации для самых различных категорий людей, включенных – прямо или косвенно – в орбиту высшего образования.

Кроме того, по нашему мнению, социологам, исследующим процессы в высшей школе, целесообразно включаться в публичную деятельность: выступать с популяризацией собственных проводимых исследований, знакомить с их результатами, материалами других работ. В ряде случаев консультационная деятельность оказывается тесно связанной с обучающей. Такой деятельностью социология высшего образования прививает вкус к исследованиям в этой сфере и пониманию их необходимости. Так что консультационную функцию социологии высшей школы не следует недооценивать.

Из возможности реализации управленческих функций социологией высшего образования следует важный вывод о ее практическом значении и целесообразности использования в этом плане.

В нашей стране в 1970–1980-х гг. было принято повторять: нет ничего более практичного, чем хорошая теория. Потом об этом афоризме быстро забыли: то ли потому, что много «развелось» теорий, то ли потому, что они были не лучшего качества. Но факт остается фактом: о практическом значении и применении теорий перестали говорить. Между тем социологические теории и выводы из эмпирических исследований, если они имеют отраслевой характер и не связаны с высоким уровнем абстрагирования, обращены к реальным, повседневным феноменам, и в этом смысле могут иметь практическую направленность.

В заключение отметим, что при рассмотрении структуры и функций социологии высшего образования мы исходили из представления о том, что она, как и любая отрасль социологии, включает два вида предметного социологического знания – теоретическое и эмпирическое. При этом теоретическое знание в самой отрасли присутствует чаще всего в виде специальных социологических теорий, а эмпирическое выступает в виде как академического (фундаментального), так и прикладного знания.

Что касается функций социологии высшего образования, то они включают в себя теоретическое обобщение знания о высшей школе и выведение его на уровень дискурсивного, диагностического и прогностического анализа. Обозначенные выше функции отраслевой социологии предполагают также имплементацию эмпирического материала в ткань управленческих решений, использование его как аргумента в доказательстве необходимости многофункциональной направленности рассматриваемой отрасли социологии высшего образования.

Охарактеризованные функции социологии высшего образования позволяют обнаружить теоретические и эмпирические связи и возможности взаимодействия с иными рядоположенными отраслями научного знания, имеющими немалое значение для исследования высшего образования. Обнаружение этих связей создает реальные предпосылки значительного теоретического обогащения социологии высшего образования и актуализации ее места и роли в системе социологического знания в целом. Последнее обусловлено тем обстоятельством, что эффективно используемые социологические обобщения дают возможность выйти далеко за пределы самого высшего образования в смежные сферы общества и его социологического анализа. К рассмотрению связей социологии высшей школы с рядоположенным научно-отраслевым знанием о высшем образовании мы и переходим в следующей главе.



### ГЛАВА 3

## Научно-отраслевой и методологический ряд социологии высшего образования

### § 1. Социология высшего образования и социология образования

#### 1.1. Постановка проблемы

Один из провозглашенных выше принципов анализа социологии высшего образования – включение ее в определенный научно-отраслевой и методологический ряд и выявление связей и отношений с соответствующими отраслями научного знания. По нашему мнению, такой анализ нужно начинать с рассмотрения соотношения социологии высшего образования с той отраслью социологического знания, от которой она «отпочковалась» и которая, как отмечалось в главе 1, выполнила относительно ее роль своеобразной «*alma mater*». Это – социология образования, которую можно, фигурально выражаясь, рассматривать как «материнский капитал», переданный социологии высшей школы.

Что об этом свидетельствует? Что дала социология образования одной из своих «дочерей» – социологии высшего образования? Что взяла последняя у своей «родительницы»? Будем рассматривать эти связи и отношения в «большой семье» под названием «социология образования» на уровне – «что дала мать» и «что взяла дочь» в методологическом и теоретико-содержательном аспектах.

Конечно, в рамках этой «большой семьи» можно рассматривать отношения социологии высшего образования не только с «матерью» (социологией образования), но и с «сестрами» (социологиями школы, среднего профессионального образования, послевузовского образования, дополнительного, непрерывного образования). Однако в этом параграфе мы не ставим такой задачи. Впрочем, в ходе дальнейшего рассмотрения социологии высшего образования вопросы ее отношений с родственными подотраслями знания в той или иной плоскости будут рассмотрены.

Сейчас же мы обратимся к самой общей характеристике результатов, достигнутых социологией образования на протяжении ее развития в XX – начале XXI в. Это важно сделать потому, что благодаря им в большой степени стало возможным появление и развитие социологии высшего образования. Более того, первоначальные исследования высшей школы органично включались в научную «ткань» социологии образования, что и сыграло свою роль в последующих процессах становления новой отрасли социологического знания.

В выводах, которые делаются зарубежными и отечественными авторами в результате анализа проблем образования, наиболее часто фигурируют следующие суждения.

1. Образование – это главный социальный институт для передачи знаний и умений, равно как и культурных норм и ценностей, молодым людям. Если в доиндустриальных обществах существовало в основном неформальное образование в рамках семьи, то в индустриальных развиваются его формальные системы. В целом же возникновение и распространение образования тесно связано с ростом потребностей в грамотной и дисциплинированной рабочей силе.

2. Основными факторами, способствовавшими расширению системы образования в индустриальном обществе, стали: промышленная революция, успехи в развитии технологии, влияние общества (народа) на принятие правительственных решений, формирование заинтересованных в развитии образования социальных групп, стремившихся с его помощью сохранить и увеличить богатство, власть, статус, престиж.

3. В рамках парадигмы структурного функционализма образование характеризуется как фактор, способствующий успешной социализации и социальной интеграции, сохранению основных культурных ценностей и осуществлению социального контроля, реализации благотворных социальных перемен. Образование – это капиталовложение, которое принесет в будущем вознаграждение и человеку, и обществу в целом.

4. В рамках парадигмы конфликта образование рассматривается как система, пронизанная серьезными противоречиями и борьбой различных групп, вовлеченных в эту систему. В ней наблюдается иногда прямая, чаще косвенная дискриминация учащихся из низших социальных слоев. Современное образование лишь подчеркивает и подтверждает существование социального, прежде всего экономического, неравенства, но мало изменяет реальное положение вещей.

5. Существует тесная связь между достижениями в образовании, его уровнем и успехами в работе. Однако на последние могут влиять и иные, помимо образования, факторы: классовая принадлежность, социально-экономический статус родителей, пол и др. Тем не менее наиболее сильное воздействие чаще всего оказывает образование.

6. В конце XX – начале XXI в. распространение образования в мире имело глубоко дифференцированный характер. До сих пор существуют страны, в которых не установлено даже обязательное всеобщее начальное образование, а абсолютное число неграмотных людей в мире скорее растет, чем уменьшается. Функ-

циональная неграмотность (определяемая как недостаток умений чтения, письма, счета для удовлетворения повседневных потребностей) – одно из характерных явлений не только для слаборазвитых, но и для передовых стран.

7. Современная ситуация в образовании развитых стран воспринимается значительной частью населения критически, а многими людьми – просто как кризисная. Это касается, в первую очередь, государственного школьного образования, которое характеризуется засильем бюрократизма, широко распространенной пассивностью учащихся и часто высоким уровнем девиантности. Но в неменьшей степени критике подвергается ситуация в высшем образовании, государственные расходы на которое во многих странах мира быстро сокращаются (особенно после 2008 г. в связи с кризисными явлениями), а плата за обучение столь же стремительно растет.

В плане выявления общих проблем, стоящих перед социологией образования, представляет интерес точка зрения Л. Н. Когана, сформулированная им еще в начале 1990-х гг. Он писал: «Социология образования призвана дать ответ на следующие вопросы: 1) в какой мере существующая система образования удовлетворяет общественные потребности в образованных, подготовленных людях, в том числе в специалистах в разных отраслях народного хозяйства; 2) в какой степени эта система удовлетворяет потребности и интересы самих обучающихся; 3) что является стимулом образования: практические, инструментальные нужды или же превращение потребности в знаниях в самоцель личности; 4) влияние образования на все системы общественной жизни; 5) перспективы и тенденции развития образования, пути достижения оптимальной взаимосвязи всех элементов этой системы»<sup>1</sup>.

Как видно из приведенного перечня проблем образования, требующих своего исследования, происходит постепенная смена приоритетов. Необходимость учета общественных потребностей в образовании дополняется признанием значимости изучения и удовлетворения потребностей людей, его получающих. Отметим также, что предложенный перечень проблем оказался следствием концептуального подхода Л. Н. Когана к социологии образования, согласно которому ее исходным и приоритетным пунктом становится изучение потребностей людей в овладении знаниями<sup>2</sup>.

Причиной смены приоритетов в отечественной социологии образования стало его развитие в конце XX в. на фоне кризиса рос-

---

<sup>1</sup> Коган Л. Н. Социология культуры. Екатеринбург : Изд-во УрГУ, 1992. С. 72–73.

<sup>2</sup> Там же. С. 75.

сийского общества в целом, или, как принято в социологии называть такое состояние, социетального кризиса. Выяснилось, что в условиях упадка промышленного производства, снижения жизненного уровня значительной части населения страны, кризиса ценностей, неудачных социальных реформ и т. д. по существу единственной сферой жизни общества, которая так или иначе продолжала функционировать, удовлетворяя потребности населения страны, оказалось образование. Внедрение рыночных отношений очень сильно повлияло на многочисленные процессы в сфере образования. Стало очевидным, что вложение средств в образование (на уровне индивидов) явилось одним из самых эффективных и полезных способов их использования. Немалую роль в этом сыграло появление и развитие негосударственного образования.

Возникла новая социальная реальность, которая потребовала переориентации образования, смены его целей. Речь идет о переходе страны от индустриальной к информационной стадии развития. Господствовавшая в России модель образования была явно рассчитана на решение задач индустриального, нерыночного и недемократического общества. С появлением в мире и в стране новых экономических, социальных и политических реалий оказалась востребованной инновационная и модернизационная модель образования, ориентированная на информационное, рыночное и демократическое общество. Понадобилось социологическое осмысление и новых целей образования, и новых средств их достижения (в виде его инновационной модели).

Эти и многие другие изменения в образовании (о которых мы еще будем дальше подробно говорить) вызвали к жизни громадный исследовательский интерес. В связи со сказанным, в последние 20 лет в социологии образования наметились важные изменения предметного характера. В конце XX в. социологи ставили вопрос об изучении взаимодействия общества и образования, места образования в системе общественных отношений и его роли в их трансформации (на экономическом, социальном, духовно-идеологическом уровнях). А уже в начале нового столетия интерес стал проявляться больше к самому образованию как относительно самостоятельному и самодостаточному общественному явлению (социальной системе, социальному институту) с точки зрения раскрытия и характеристики внутренних процессов, происходящих в нем.

В последние 25 лет в рамках отечественной социологии образования было написано и опубликовано несколько десятков монографических работ. Среди их авторов – И. С. Болотин, Л. Г. Борисова, Ю. Р. Вишневский, В. В. Гаврилюк, М. К. Горшков, С. И. Григорьев, В. И. Жуков, А. С. Запесоцкий, В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборов-

ский, Ф. Г. Зиятдинова, В. А. Зыков, И. М. Ильинский, Г. А. Ключарев, Д. Л. Константиновский, Г. Б. Кораблева, А. Ж. Кусжанова, В. Т. Лисовский, Н. А. Матвеева, А. В. Меренков, В. Я. Нечаев, А. А. Овсянников, А. М. Осипов, Т. Э. Петрова, Е. В. Прямикова, Л. Я. Рубина, В. В. Сериков, Е. Э. Смирнова, В. С. Собкин, Н. Д. Сорокина, В. В. Тумалев, В. Н. Турченко, В. Г. Харчева, Г. А. Чередниченко, В. Т. Шапко, С. А. Шаронова, Ф. Э. Шереги, Е. А. Шуклина и др. Многие из перечисленных авторов будут названы нами в последующих главах среди тех, кто успешно разрабатывает проблемы социологии высшего образования.

В работах упомянутых и многих других авторов охватывается самый широкий круг социологических проблем образования. Это его сущностное и содержательное понимание, соотношение образования с воспитанием, социализацией, развитием личности. Это характеристика социального неравенства в образовании и показ его динамики. Это выявление особенностей функционирования образования и его перспектив в современном российском обществе. Это анализ самых различных подходов к образованию, начиная с системного и институционального и кончая социокультурным. Это обобщения громадного эмпирического материала, собранного в ходе многочисленных конкретных исследований в сфере образования. Это конституирование и разработка таких новых подотраслей социологии образования, как социологии самообразования, педагогического образования, профессионального образования, дополнительного образования, дошкольного образования, негосударственного образования, непрерывного образования, высшего образования и других. Это исследование отдельных подсистем образования, где наибольшее внимание уделяется общеобразовательной и высшей школе. Это выявление места и роли учительства в современном обществе, анализ его профессиональной деятельности.

Перечень проблем образования, поставленных в работах отечественных ученых, может быть продолжен. Сказанное свидетельствует о том, что отечественная социология образования в последние 25 лет резко активизировала свои усилия и расширила предметное поле деятельности.

Поставленная в заголовке параграфа проблема связи социологии высшего образования и социологии образования заставляет нас обратиться к рассмотрению ключевого понятия, являющегося базовым для каждой из них. Это – понятие образования.

## 1.2. Образование как ключевое понятие

В рамках методологии и теории нашего исследования сближающим, даже цементирующим отношения социологий образования и высшего образования является понятие «образование». Трактовок этого понятия в литературе достаточно много. Одних только энциклопедических и словарных определений в отечественных и зарубежных изданиях, не говоря уже о монографиях и научных статьях, многие сотни.

Начнем с краткого терминологического описания ключевого понятия. Слово «образование» происходит (по В. Далю) от глаголов «образовать, образовывать», которые, в свою очередь, восходят к глаголу «образить», имеющему несколько значений: создавать вид, образ; обтесывать, слагать нечто целое, отдельное; устраивать, учреждать, основывать, создавать. Постепенно сложилось два основных толкования термина «образование»: как процесса усвоения знаний, обучения, просвещения и как совокупности знаний, полученных в результате этого процесса. Именно такую трактовку образования дает академический четырехтомный «Словарь русского языка»: 1) образование – это процесс усвоения знаний, обучение, просвещение; 2) образование – это совокупность знаний, полученных в результате обучения<sup>3</sup>.

Если связать эти толкования (значения) термина, то образование выступает как обучение и воспитание, направленное на создание, формирование человека, осуществляемое в ходе учебно-воспитательного процесса с помощью определенных методов, средств и форм педагогической деятельности, точнее говоря, педагогического взаимодействия, базирующегося на признании различных типов отношений между его субъектами, т. е. теми, кто учит и кого учат.

Иногда различия между определениями образования могут быть значительными, чаще – не очень большими. Порой они отличаются одним – двумя словами или даже их порядком. К примеру, понимая под образованием обучение и воспитание, одни авторы ставят на первое место обучение, другие – воспитание, третьи говорят об их совокупности, четвертые – о взаимосвязи, пятые – о целенаправленном процессе воспитания и обучения, шестые – об их системной взаимозависимости...

Примерно то же самое можно говорить о наборе содержательных характеристик образования. Для одних это – совокупность приобретаемых или приобретенных знаний, умений, навыков, для других к этому перечню добавляются компетенции, для третьих – ценностные установки и накопленный опыт деятельности...

---

<sup>3</sup> Словарь русского языка. М. : Русский язык, 1986. Т. 2. С. 560.

В том же ключе образование рассматривается одними как процесс и результат приобщения человека к знаниям о мире, ценностям, опыту, аккумулированному предшествующими поколениями, другими – как передача достижений человечества от поколения к поколению, третьими – как система знаний о мире, четвертыми – как процесс целенаправленного обучения личности, пятыми – как процесс формирования определенных знаний и навыков...

Чтобы не быть голословными, приведем несколько словарных трактовок образования и его характеристику, данную в действующем законе «Об образовании в Российской Федерации»<sup>4</sup>.

В «Современном философском словаре» образование характеризуется как «процесс и результат усвоения человеком навыков, умений и теоретических знаний»<sup>5</sup>. «Российская социологическая энциклопедия» предлагает следующее определение образования: «1. Совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, приобретенных индивидом самостоятельно либо в процессе обучения в специальных учебных заведениях. <...> Образование – один из показателей социального статуса индивида и один из факторов изменения и воспроизводства социальной структуры общества. 2. Социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества»<sup>6</sup>.

По Международной стандартной классификации образования ЮНЕСКО термин «образование» включает в себя все виды целенаправленной и систематической деятельности, осуществляемой в целях удовлетворения образовательных потребностей. Под ним понимается также организационный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение<sup>7</sup>.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» приводится следующее определение образования: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема

---

<sup>4</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации».

<sup>5</sup> Современный философский словарь. Лондон,... М., Минск : ПАНПРИНТ, 1998. С. 587.

<sup>6</sup> Российская социологическая энциклопедия. М. : НОРМА-ИНФРА-М, 1998. С. 327.

<sup>7</sup> См.: Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. М. : НМЦ СПО, 1999. С. 196.

и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»<sup>8</sup>.

В целом приведенное определение образования представляется, хотя и относительно адекватно, но не бесспорно отражающим современный уровень научных, в том числе и социологических, трактовок этого понятия. Образование рассматривается сквозь призму трех аспектов. В рамках первого обращается внимание на процессуальный характер образования как единства воспитания и обучения в интересах всех его основных субъектов – человека, семьи, общества и государства с акцентом на ведущей роли человека. Последнее обстоятельство хорошо видно и в заключительной части определения, где говорится об удовлетворении образовательных потребностей и интересов человека в целях его интеллектуального, духовно-нравственного, физического и профессионального развития. Что касается второго аспекта понятия, то в нем раскрывается содержательная сторона образования как совокупности (но не связи!) приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции.

Обращает на себя внимание суммативный подход законодателей к образованию, когда оно трактуется как совокупность (к сожалению, не как взаимосвязь) определенных элементов. В качестве таковых выступают процесс, содержание и результат (цели) образования, не объединенные под одной теоретической «крышей», а соединяемые в лучшем случае с помощью слов «а также» и «совокупность».

С приведенным выше определением образования можно polemизировать и по вопросу о соотношении в нем обучения и воспитания. Сегодня большинство исследователей образования, особенно социологов, наверняка не согласятся с тем, что оно выступает в первую очередь как воспитание (см. закон), а во вторую – как обучение. Реально образование рассматривается всеми его субъектами (и педагогами, и учащимися, и их родителями) прежде всего как обучение, в ходе которого осуществляется и их воспитание. Ситуация подтверждается данными многих социологических исследований. Тем не менее приведенное определение образования займет свое место в ряду существующих научных трактовок этого понятия.

Особое значение приобретает вопрос о классификации образования, выделении его ступеней, уровней, видов. В упомянутом выше

---

<sup>8</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 2.



законе «Об образовании в Российской Федерации» выделяются в качестве основных видов общее, профессиональное, дополнительное образование и профессиональное обучение. Поскольку нас интересуют первые два вида (они наиболее распространены и значимы), воспроизведем их трактовки, данные в законе.

Под общим образованием законодатели понимают «вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования». Профессиональное образование трактуется как «вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности»<sup>9</sup>.

В свою очередь, общее образование и профессиональное образование различаются по уровням образования (его завершенным циклам, характеризующимся определенной единой совокупностью требований). Уровнями общего образования являются дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование. Уровни профессионального образования – это среднее образование, высшее образование – бакалавриат, высшее образование – специалитет, магистратура, высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура). Еще один вид образования – дополнительное – включает в себя дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование<sup>10</sup>.

С позиций социологического анализа мы предлагаем классификацию видов и уровней образования, базирующуюся на обобщенном его структурировании, представленном в рамках двух нетипичных для традиционных подходов подсистем – допрофессионального и профессионального образования. Такая структура, как нам кажется, имеет, прежде всего, социологическую природу и обусловленность.

Предлагаемый подход к образованию позволяет рассматривать его в целом и названные обобщенные структуры порознь не только и даже не столько как самостоятельные, автономные и

---

<sup>9</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 10.

<sup>10</sup> Там же. Ст. 10.

изолированные от общества, сколько как социальные подсистемы, тесно взаимосвязанные с другими его подсистемами, сферами и институтами. Речь идет о государстве, производстве, семье, культуре, науке.

Вместе с тем использование социологического подхода в процессе выявления этих взаимосвязей не ведет и не может вести к исключению из предметной зоны собственного анализа отдельных видов, структур и звеньев образования. Таким образом не нарушается подход к образованию как некоей целостности, включающей в себя в то же время определенные, конкретно выраженные элементы, выступающие в роли его подсистем<sup>11</sup>.

Рассмотрим коротко трактовку еще одного понятия – системы образования, данную в законе 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». В нем перечислены вначале три элемента структуры системы образования. Так, в качестве первого элемента названы федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности. Второй элемент – организации, осуществляющие образовательную деятельность, а также педагогические работники, обучающиеся и родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся. Третий элемент системы образования – федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов РФ, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы. Затем называются еще два элемента структуры системы образования: организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования; объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования<sup>12</sup>. С приведенной трактовкой понятия системы образования вполне можно согласиться и использовать в дальнейшем социологическом анализе.

Не отрицая и не умаляя значимости самых разных толкований образования, мы, с позиций интересующей нас интерпретации методологических связей между социологиями образования и выс-

---

<sup>11</sup> Более подробный анализ дан в книге: Зборовский Г. Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2013. С. 287–298.

<sup>12</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 10.

шего образования, будем стремиться к использованию иных трактовок. Для нас многое будет определяться тем, в каком методологическом качестве и с помощью каких методологических подходов целесообразно рассматривать образование в рамках социологического анализа. Назовем несколько таких методологических качеств и соответствующих им подходов, чтобы с их помощью определить различия в трактовках образования.

С учетом предложенного нами понимания социологической методологии исследования образование можно рассматривать как систему, как социальный институт, как деятельность, как ценность, как процесс. Тогда соответствующими подходами к образованию окажутся системный, институциональный, деятельностный, ценностный, процессуальный. Рассмотрение каждого из них дает возможность использовать и иные, тесно связанные с ними, подходы. Так, трактовка системного и институционального подходов позволяет включать в них структурный и функциональный подходы. Деятельностный подход предполагает применение связанного с ним общностного подхода, ценностный – потребностно-мотивационного подхода, процессуальный – использование темпорального подхода. В данном параграфе остановимся подробно на первых двух подходах – системном и институциональном – с тем, чтобы применить их к трактовке не только образования в целом, но и высшего образования в особенности. Мы выбрали первые два подхода, потому что считаем их определяющими, основными для социологического понимания образования. Остальные методологические подходы, вместе с краткой характеристикой различий между системным и институциональным подходами, станут объектом анализа в параграфе 4 главы 3.

### **1.3. Системный подход к образованию и к высшему образованию**

Системный подход означает рассмотрение образования в двух основных ипостасях. Во-первых, оно выступает как одна из основных сфер общества, его элемент, тесно связанный с другими элементами, сферами и структурами и выполняющий в нем определенные функции. В этом смысле образование может рассматриваться в качестве подсистемы общества, понимаемого как система. Во-вторых, образование само является системой по отношению к элементам, составляющим в своей взаимосвязи его структуру и выполняющим определенные функции (чуть далее они будут подробно рассмотрены). Среди этих элементов – допрофессиональное, профессиональное и общекультурное образование; дошкольное, школьное, среднее профессиональное, высшее, послевузовское, дополнительное, непрерывное образование; естественно-

научное, техническое, гуманитарное, социальное и другие виды образования. Отсюда следует, что системный подход к образованию в методологическом плане оказывается связанным со структурным и функциональным подходами.

Сказанное относится и к такому элементу образования, как высшее образование. Оно выступает, с одной стороны, как элемент, подсистема, структура системы образования, носитель определенных функций (экономических, социальных, научных, культурных). С другой стороны, высшее образование мы рассматриваем как систему относительно составляющих его элементов. Так, в качестве структурных элементов высшего образования выступают образовательные организации (вузы), управление ими и высшей школой в целом, взаимодействующие образовательные общности (главными среди которых являются студенческое и научно-педагогическое сообщества)<sup>13</sup>. К слову, аналогичное структурирование может быть применено и к образованию в целом.

Еще одним вариантом структуры высшей школы являются виды высшего образования, конкретизирующие его систему. К ним относятся уже названные выше естественно-научное, инженерно-техническое, гуманитарное, социальное образование. В дополнение к ним следует назвать медицинское, экономическое, педагогическое, сельскохозяйственное, военное, религиозное и иные виды высшего образования, представляющие его отраслевую структуру.

Системный подход к высшему образованию, равно как и к образованию в целом, означает анализ высшей школы в единстве, комплексности и целостности, в тесной взаимосвязи ее элементов как между собой, так и с окружающей средой, включающей основные экономические, социальные, политические, культурные и иные сферы и структуры общественной жизни.

В границах выделенных подсистем рассматриваются сгруппированные виды и уровни допрофессионального и профессионального образования с учетом, во-первых, того общего, что сближает их в рамках каждой подсистемы, во-вторых, того различного, что отделяет две подсистемы друг от друга. Такими сближающими и в то же время разделяющими характеристиками допрофессионального и профессионального образования являются: возраст его субъектов (учащихся), получающих то или иное образование; специфика главных, базовых форм их деятельности; основные агенты (институты) социализации.

Предложенное выше обобщенное структурирование образования позволяет анализировать его допрофессиональную и про-

---

<sup>13</sup> Подробнее об этом см. в параграфе 2 главы 2.

фессиональную подсистемы как с макросоциологических, так и с микросоциологических позиций. Это означает возможность и теоретического анализа, по существу – создания специальных социологических теорий (теорий среднего уровня по Р. Мертону) допрофессионального и профессионального образования, и проведения эмпирических социологических исследований каждой из этих структур и конкретных видов и уровней образования, в них включенных.

Социологические теоретические и эмпирические исследования предполагают выявление противоречий между названными порознь структурами образования и обществом в целом, его отдельными системами и подсистемами, а также внутри допрофессионального и профессионального образования, включая противоречия между взаимодействующими социальными общностями.

Подсистемы допрофессионального и профессионального образования обладают сложной структурой, включающей определенные уровни и виды образования. При этом под уровнем мы понимаем ступень образования, достигнутую в результате освоения той или иной образовательной программы. Что касается вида образования, то в нашем понимании это элемент его структуры, обусловленный определенными сущностно-содержательными характеристиками образования.

Уровни образования мы уже называли чуть выше, в связи с определением их в законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012). Обратимся к классификации видов образования. Отметим что она имеет горизонтальный характер относительно уровневой классификации. Если мы выделяем такие виды образования, как государственное и негосударственное, социально-гуманитарное, техническое, естественно-научное, художественное, религиозное, военное и др. (можно и дальше дифференцировать эту структуру, называя педагогическое, музыкальное, медицинское), то понимаем, что они тесно связаны с определенными уровнями образования. Очевидно, что педагогическое, медицинское, художественное, религиозное и иные виды образования можно получать в рамках как среднего профессионального, так и высшего образования. В работе мы уделим значительное внимание профессиональному образованию, что связано с центральной проблемой книги – анализом высшего образования.

Поддавляющее большинство видов образования обусловлено профессиональной структурой общества и характеризуется определенными преобладающими знаниями, умениями, навыками, квалификациями, компетенциями. Так, если ставится вопрос о педагогическом образовании, то ему соответствуют в первую очередь педагогические знания, умения и навыки вести учебные занятия и воспитательную работу и т. д.

Социологический подход к классификационным характеристикам профессионального образования, стремление выявить через них его социальную сущность и направленность, структуру и функции, значение для общества и личности позволяют рассматривать это образование как взаимосвязь и взаимодействие двух основных компонентов: производственно необходимого и социально необходимого образования. Конечно, в самой действительности они переплетены и едины (хотя зачастую находятся в противоречивых отношениях между собой), но в реальной жизни и в исследованиях очень важно их функционально различать.

В самом общем плане под производственно необходимым будем понимать образование, обеспечивающее результативное выполнение социальных ролей и функций в осуществляемой после окончания образовательного учреждения производственной деятельности. Под социально необходимым образованием мы понимаем обучение и воспитание, обеспечивающее успешное выполнение собственно социальных ролей и функций.

Вместе с тем нельзя отождествлять производственно необходимое образование с профессиональной подготовкой, а социально необходимое – с общеобразовательной и общекультурной подготовкой. Производственно необходимое образование, наряду с профессиональной подготовкой, включает в себя трансляцию и усвоение знаний, выходящих за пределы узкой профессионализации и специализации и касающихся не только данного производства, но и основ науки, техники, культуры. Следовательно, это широко-профильные знания.

Социально необходимое образование, дающее общенаучные, общекультурные и гуманитарные знания, включает в себя широкий процесс социализации личности и ее социального обучения. Это образование должно иметь базовый характер, что означает и его направленность на выработку мировоззренческой позиции будущего профессионала, осмысление им стратегии своей жизнедеятельности.

Если производственно необходимое образование преследует цель формирования умений, навыков, компетенций в конкретной профессии, то социально необходимое образование должно способствовать выработке навыков и умений иного порядка: ориентирования в жизни, текущей социальной, политической и нравственной ситуации, готовности участвовать в обсуждении и принятии решений любого характера – от политических и управленческих до семейно-бытовых.

Как показали социологические исследования, проведенные под нашим руководством в целом ряде образовательных учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования

в 1980–1990-х гг.<sup>14</sup>, соотношение производственно необходимого и социально необходимого образования не является постоянной величиной и зависит от характера, типа и содержания профессионального образования. Детерминированное потребностями общества в определенном типе работника, будь то квалифицированный рабочий, техник, инженер, педагог и т. д., это соотношение не одинаково в учебных заведениях среднего профессионального и высшего образования.

Тенденция, установленная нами в ходе исследований, состоит в том, что по мере перехода образовательных учреждений от начального к высшему профессиональному образованию, удельный вес социально необходимого образования возрастает. Подмеченная нами в процессе изучения учебных планов различных поколений в начальных, средних, высших профессиональных образовательных учреждениях, названная тенденция демонстрирует рост удельного веса социально необходимого образования. В общем и целом, это соответствует общемировым тенденциям фундаментализации, гуманитаризации, демократизации профессионального образования.

Их смысл заключается в превращении образования в подлинный фундамент материальной и духовной, теоретической и практической, экономической, социальной, политической, культурной и иной деятельности. Фундаментализации образования способствует принципиально иной характер работы человека с информацией, цифровизация этого процесса, появление новых интенсивных методик обучения и др. Центральной проблемой становится качество образования, под которым в самом общем виде будем понимать соответствие знаний, умений и навыков, социальных и психологических характеристик молодых специалистов высоким функциональным требованиям практики. Отметим сразу, что более подробно этого вопроса мы здесь касаться не будем. Проблеме качества образования, равно как и качества образовательного знания, будет уделено специальное внимание.

Еще одной тенденцией развития образования, наряду с его фундаментализацией, является создание системы непрерывного образования, превращение его в элемент повседневного образа жизни на протяжении всего периода активной деятельности человека. Эта тенденция тесно связана с появлением новой парадигмы образования, «ядром» которой является изменившееся понимание того, что такое образованный человек. Если раньше он рассматривался как «человек знающий», то сегодня – это индивид, ориентирующийся на ценности образования как ведущего, доминантного

---

<sup>14</sup> См. подробнее: Зборовский Г. Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург : Изд-во УрГППУ, 2000.

вида деятельности в структуре собственного образа жизни, нацеленный на него как на смысл жизни. Это человек, подготовленный к жизни, способный понять свое место в мире, разбирающийся в сложных проблемах современной науки и культуры.

Вместе с тем ситуация становится тревожной, поскольку вызывает все большее беспокойство обнаружение иных, по существу противоположных указанным выше, тенденций. Первая – это заметное снижение требований к фундаментализации и гуманитаризации профессионального образования. Эксперты, изучавшие федеральные государственные образовательные стандарты и учебные планы по различным направлениям бакалавриата, единодушно отмечают значительное сокращение возможностей фундаментального образования – как в их количественном выражении (академические часы и кредиты), так и в содержательном наполнении дисциплин и их профессиональном векторе. Аналогичные суждения могут быть отнесены и к гуманитарной составляющей профессионального образования по направлениям бакалавриата.

Еще одна тенденция касается пропорций производственно и социально необходимого образования и отношения к ним со стороны студентов. Чем более возрастает удельный вес социально необходимого образования в реальном учебном процессе, тем больше обучающиеся «противятся» этому и «требуют» усиления производственно необходимой компоненты. Слова «противятся» и «требуют» поставлены в кавычки потому, что на самом деле никаких открытых форм «сопротивления» содержанию учебного процесса и «требований» его изменения не наблюдается. Но вопросы-суждения типа «А зачем нам нужен этот предмет (скажем, философия) или другой (к примеру, социология), разве это поможет нам стать хорошими специалистами в области электротехники? Разве не лучше было бы учебное время, занятое изучением ряда непрофильных предметов, использовать для изучения специальных дисциплин?» встречаются очень часто. Они и свидетельствуют о скрытых формах неприятия рядом учащихся социально необходимого образования.

Мы бы назвали это явление активизацией профессионального прагматизма учащихся. Его лозунг достаточно примитивен: «Давайте нам только то, что будет нужно в предстоящей производственной деятельности». При этом представление о том, что окажется действительно нужным выпускнику учебного заведения в его будущей профессиональной деятельности, а что – нет, по вполне понятным причинам оказывается явно ограниченным: молодому человеку просто по определению не дано знать, какая профессиональная карьера и судьба его ожидает, чем он будет заниматься не только спустя много лет после окончания учебного заведения, но даже сразу после выпуска.



Социологические исследования, проведенные с помощью самых различных методик рядом исследователей в учебных заведениях практически всех подструктур профессионального образования, неизменно демонстрируют возрастание интереса обучающихся преимущественно к производственно необходимой составной учебного процесса. Подобная ситуация требует, несомненно, своего глубокого осмысления, особенно с точки зрения перспектив ее существования и изменения. Однако некоторые ее детерминанты могут быть видны и сейчас.

Одна из них, как нам кажется, связана со смещением акцентов в аксиологических, ценностных характеристиках профессионального образования. Исследователи отмечают снижение роли терминальной ценности образования (образование как самоцель, самоценность, образование ради самого образования) и повышение роли его инструментальной ценности (образование как средство, инструмент для достижения иных целей – получения диплома, осуществления карьеры и др.)<sup>15</sup>.

Изменится ли инструментальное отношение молодежи России к профессиональному образованию в ближайшем будущем в плане самого общего предвидения? Наш ответ скорее отрицательный, чем положительный. Вероятно, мы должны быть готовы к длительному существованию противоречия между объективной потребностью общества в усилении социально необходимой и значимой компоненты профессионального образования и субъективным «отторжением» значительной части учащейся молодежи от этого процесса, оборотной стороной которого (отторжения) оказывается ее стремление к узко понимаемому производственно необходимому образованию (как жестко ограниченному набору конкретных учебных дисциплин по той или иной профессии).

Приведенные выше рассуждения, как нам кажется, демонстрируют необходимость усиления, активизации роли социологии в изучении профессионального образования. Реальные процессы, происходящие в ней, явились как бы откликом на возникшую потребность. Продолжается дифференциация социологического знания, появляются все новые его отрасли (подотрасли), в том числе концентрирующиеся на исследовании процессов в образовании вообще, профессиональном – в особенности. Но дело, конечно, не только в развитии социологии.

На первый план выходит комплекс вопросов, связанных с отношением к образованию со стороны государства. Они, что со-

---

<sup>15</sup> Подробнее об этом см.: Студент-2012. Материалы шестого этапа социологического мониторинга / отв. ред. Ю. Р. Вишневский. Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2012. С. 175–179.

вершенно очевидно, имеют не столько теоретический, сколько практический характер. Сегодня все без исключения реальные, что называется, повседневные проблемы образования, касающиеся его кризиса, путей выхода из него, модернизации образования, развития его культуры, внедрения системы ЕГЭ, присоединения к Болонскому процессу и многие, многие другие, зависят в своем решении от государства, его позиции, как политической и нравственной, так и финансово-экономической. И здесь, с нашей точки зрения, далеко не все безоблачно. Не случайно значительная часть населения страны не просто негативно, а резко негативно воспринимает деятельность органов власти в центре и на местах, касающуюся образования.

#### **1.4. Институциональный подход к образованию и к высшему образованию**

Для социологического анализа образования одним из основных и наиболее «прописанных» в литературе (с точки зрения методологии) является институциональный подход. Суть этого подхода во многом зависит от того, что понимать под институтом. Не будем вдаваться в подробности анализа социологических теорий социальных институтов (начиная с Г. Спенсера и заканчивая неoinституционализмом начала XXI в.). Скажем коротко: для одних авторов институт характеризуется через совокупность ролей и статусов, предназначенных для удовлетворения определенных социальных потребностей; для других – через систему идей и отношений, организованных вокруг достижений наиболее важных целей. В рамках третьей позиции институт интерпретируется через систему ценностей, норм и санкций. Позиция четвертой группы авторов раскрывается через любую структурированную организацию значительного размера. Для пятых институт – это сложная система действий и отношений, выполняющая определенные социальные функции. Шестые характеризуют институт через многовекторную социальную практику, подверженную обширному социальному контролю. Этот ряд трактовок может быть без труда продолжен<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Андреев Ю. П., Коржевская Н. М., Костина Н. Б. Социальные институты: содержание, функции, структура. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1989 ; Дмитриенко В. А., Люрья Н. А. Образование как социальный институт (тенденции и перспективы развития). Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989 ; Кирдина С. Г. Социокультурный и институциональный подходы как основа позитивной социологии в России // Социологические исследования. 2002. № 12. С. 23–32 ; Радаев В. В. Новый институциональный подход: построение исследовательской схемы // Журнал социологии и социальной антропологии. 2001. Т. 2, № 3. С. 5–26.

Давая собственную интерпретацию социальных институтов<sup>17</sup>, мы предприняли попытку интеграции ряда подходов и использования содержащихся в них идей, наиболее полно отвечавших его авторскому пониманию. Такой анализ позволил нам предложить следующее определение социального института: это устойчивая форма организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающая в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами для осуществления социальных функций и ролей, управления и социального контроля за соблюдением норм и правил поведения<sup>18</sup>.

В соответствии с такой трактовкой социального института под образованием будем понимать устойчивую форму организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающую в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами (на основе действующих определенных норм и принципов) для реализации социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых осуществляются обучение, воспитание, развитие и социализация личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией.

Как видно, в предложенной трактовке образования мы исходили из общесоциологического подхода к социальному институту. В приведенном определении образования нашли отражение основные структурные элементы любого социального института. Это: а) наличие особой формы организации жизнедеятельности людей; б) специальные учреждения для такой организации с соответствующей группой лиц, уполномоченных выполнять необходимые социальные функции и роли по управлению и контролю за деятельностью; в) нормы и принципы отношений между этими официальными лицами и членами общества, включенными в орбиту действия данного социального института, а также санкции за невыполнение этих норм и принципов; г) необходимые материальные средства (общественные здания, оборудование, финансы и др.); д) особые функции и направления деятельности.

Не только образование в целом, но и его подсистемы, выступающие структурными элементами образования (дошкольное, школьное, среднее профессиональное, высшее, дополнительное, послевузовское и т. д.), в полной мере отвечают названным институциональным признакам. Каждая из подсистем характеризуется

---

<sup>17</sup> Зборовский Г. Е. Общая социология. М. : Гардарики, 2004. С. 339–430.

<sup>18</sup> См. подробнее о понятии и видах социальных институтов, их структуре, функциях и классификации: Зборовский Г. Е. Общая социология. М. : Гардарики, 2004. С. 339–354.

наличием: своей, строго определенной сферы деятельности; учреждений для обучения и воспитания (школ, колледжей, вузов, органов управления образованием различного уровня); аппарата работников; социальных ролей, а также норм поведения обучающихся и обучающихся и взаимоотношений между ними; санкций, применяемых за несоблюдение этих ролей и норм в отношении представителей всех социальных групп, включенных в образовательный процесс; наконец, необходимых материальных ресурсов (зданий, библиотек, компьютерных классов, лабораторий, мастерских, финансов и др.).

Все названные подсистемы образования – от дошкольного до послевузовского – являясь его структурными элементами, могут быть определены и охарактеризованы как образовательные институты. Мы вводим понятие образовательного института для конкретизации социального института образования в его отдельных сферах – общего, профессионального (среднего и высшего), дополнительного, послевузовского, непрерывного и т. д. образования.

Исходя из трактовки социального института образования, образовательный институт, его конкретизирующий, представляет собой устойчивую форму организации совместной деятельности людей (социальных групп, общностей) в конкретной сфере образования с целью удовлетворения личных и общественных образовательных потребностей в определенном виде образования. Образовательный институт, с одной стороны, выполняет все основные функции образования как социального института (о чем далее будет сказано), с другой – реализует функции непосредственно своего вида образования. Так, говоря об образовательном институте высшей школы, мы рассматриваем его как разновидность социального института образования с точки зрения основного функционала, а также характеризуем его специфику, состоящую в предоставлении условий для получения необходимой компетенции, конкретной профессии, специальности, квалификации, интеллектуального, культурного и нравственного развития.

Мы вводим понятие образовательного института еще и для того, чтобы отделить чисто терминологически систему социального института образования, как предельно широкого общественного феномена, от составляющих и конкретизирующих ее структур. Конечно, институты образования, в том числе исследуемое нами высшее образование, являются социальными по своей природе, предназначению, социальным функциям. Но отличия этих институтов как видовых понятий от образования как родового понятия могут быть дополнительно показаны, в том числе, и за счет характеристики их как образовательных институтов.

Из сказанного видно, что институциональный подход к образованию, точно так же как и системный, нуждается в своей конкретизации благодаря использованию структурного и функционального подходов. Это же касается и характериз�ваемого нами института высшего образования. Поскольку о структурах системы и института образования и высшего образования выше уже говорилось, остановимся на вопросе об их функциях. Особо нужно отметить полифункциональность как образования, так и высшего образования, что позволяет им быть всегда востребованными как обществом в целом, так и его отдельными субъектами, включая социальные общности, группы, отдельные личности. Полифункциональность способствует также успешному выполнению компенсаторных задач социального института образования, что означает возможности института в случае ослабления одних функций усиливать действие других (к примеру, снижение объема аудиторных часов в учебном процессе должно влечь за собой создание дополнительных условий для самообразования студентов).

Далее мы конкретизируем свойство полифункциональности на уровне внешнеинституциональных и внутриинституциональных функций образования в целом и высшего образования в особенности. Уместность такого совместного рассмотрения определяется тесной связью, а в ряде случаев и единством этих функций как у одного, так и у другого института.

Первая группа функций – внешнеинституциональных – «выводит» образование на общество в целом, его многочисленные социальные институты, явления и процессы экономического, социального и культурного характера. Здесь и поддержание стабильности и равновесия в социальном организме, и развитие производства, и совершенствование профессиональной структуры общества, и изменения в социальной структуре, социальной стратификации и мобильности, и социокультурные процессы и т. д.

Вторая группа функций может быть определена как внутриинституциональная, она касается процессов и явлений внутри самого образования и связана с учебным процессом, его содержательными характеристиками, качеством, эффективностью, приобретением знаний, умений, навыков, компетенций, профессиональной подготовкой, социализацией личности, ее воспитанием, духовным и физическим совершенствованием и развитием человека и т. д.

Вначале охарактеризуем функции социального института образования с внешнеинституциональной точки зрения. Отметим, что он обеспечивает в обществе устойчивость, социальный порядок, и не только в сфере образования, но и далеко за ее пределами, поскольку связан многообразными отношениями с другими социальными институтами (например, с государством, производст-

вом, наукой, культурой, семьей) и оказывает на них сильное влияние. Институт образования взаимодействует с целым рядом социальных институтов как прямо и непосредственно (иллюстрацией тому являются названные выше институты), так и косвенно, через опосредующие звенья (к примеру, с институтами общественных движений и политических партий, спорта и др.).

Названные функции образования имеют достаточно общий, не конкретизированный по отношению к отдельным сферам общественной жизни характер. Между тем институт образования выполняет в обществе ряд вполне определенных экономических, социальных, культурных функций.

К экономическим отнесем формирование институтом образования социально-профессиональной структуры общества и работников, владеющих необходимыми знаниями, умениями, навыками, компетенциями. Понятно, что здесь речь идет о профессиональном, в том числе и высшем, образовании. Институт образования (включая институты профессионального образования) воздействует на экономику в основном через соответствующую подготовку участников производственного процесса (как будущих, так и уже включенных в нее) – не только профессиональную, но и социальную. Вопрос заключается в том, какое по характеру и содержанию образование следует давать сегодня и завтра с точки зрения его востребованности на производстве и в обществе. Но это уже проблема профессионального образования, его структуры и содержания.

Достаточно многообразными оказываются социальные функции образования. Во-первых, это воспроизводство и изменение социальной структуры общества, его стратификационной модели в целом и ее конкретных элементов в особенности. Во-вторых, это социальная мобильность, социальные перемещения, переходы групп, слоев и людей из одних социальных позиций в другие, т. е. то, что имеет место и происходит в значительной степени благодаря образованию.

Культурные функции социального института образования состоят в использовании личностью, социальной общностью его достижений для формирования и развития творческой деятельности, совершенствования культуры. Образование – фундамент культуры не только с точки зрения ее развития как социального института и особой сферы жизнедеятельности, но и в личностном плане. Ведь получение образования есть не что иное, как процесс пробуждения, формирования и реализации потребностей в создании, потреблении и распространении ценностей культуры. Специально следует подчеркнуть, что культурная функция образования состоит в воспроизводстве и развитии материальной и духовной культуры самых различных слоев и групп населения.

Было бы неправильно рассматривать образование только как инструмент для удовлетворения экономических, социальных, культурных и иных потребностей общественного характера. Не меньшее, а, может, даже и большее значение институт образования имеет для конкретного человека, удовлетворения его образовательных интересов и потребностей за пределами целей и задач, связанных с развитием экономики, политики, социальной сферы, культуры.

Образование – это еще и самоценность, самоцель. Сейчас понимание этого обстоятельства приобретает для общества особое значение. Именно в такой роли образование и его разновидность – самообразование часто выступают источником научного и культурного прогресса. К сожалению, в деятельности социального института образования (равно как и его различных структур, образовательных институтов, включая высшее образование) данный аспект учитывается редко. От этого страдают организация и развитие самого образования, а главное, люди, которые недополучают духовную пищу из-за отсутствия необходимых для этого условий.

Названная функциональная характеристика образования как социального института имеет значение для любых образовательных структур. Их всех сближает функция формирования личностного «ядра» общества. В связи с этим следует специально отметить, что образование способствует активному осуществлению процесса социализации личности, без чего она не сумеет успешно выполнять весь комплекс социальных ролей. Здесь мы переходим к рассмотрению внутриинституциональных функций образования.

Институт образования должен способствовать усилению социальных связей и внутригрупповой сплоченности среди учащихся, студентов и педагогического персонала. Его функция состоит в поощрении желательного, с точки зрения общества, поведения социальных групп в сфере обучения, воспитания, социализации, профессиональной подготовки, взаимодействия этих групп в рамках гуманизации образовательного процесса. В границах внутриинституциональной деятельности образовательных учреждений должен осуществляться контроль за отклоняющимся от установленных норм и принципов поведением. В этом смысле важнейшая функция социального института образования – упорядочить и свести деятельность социальных общностей в его рамках к предсказуемым образцам социальных ролей, способствовать соблюдению социального порядка и поддержанию благоприятного морального климата в обществе.

Среди внутриинституциональных функций образования необходимо назвать функции обучения, воспитания, развития, социализации личности, профессиональной подготовки (включающей

обучение по специальности с получением по ней соответствующей квалификации). Важной внутриинституциональной функцией образования является обеспечение его высокого качества, позволяющего выпускнику образовательного учреждения быть востребованным на рынке труда.

Характеристика функций образования позволяет определить его место и роль в общественной жизни. Конечно, оно выступает не только в качестве социального института, но и в других своих проявлениях, в том числе и как система. Более того, люди воспринимают образование чаще всего именно как систему, включающую в себя различные ступени, звенья и уровни (дошкольное, школьное, среднее профессиональное, высшее, дополнительное образование и др.).

В этом смысле мы говорим, что особенности институционального подхода к образованию становятся хорошо понятными при сравнении его с другими подходами. Лучше всего это сделать, сопоставляя институциональный и системный подходы, поскольку последний чаще других реализуется в ходе аналитической, исследовательской, управленческой и реформаторской деятельности в сфере образования. Поэтому вполне закономерен вопрос о том, чем институциональный подход к образованию отличается от системного. Оставим, однако, получение ответа на этот вопрос до параграфа 4 главы 3, где он будет более уместным, чем здесь.

Подведем итог. В этом параграфе нас интересовали такие вопросы, как соотношение социологии образования и социологии высшего образования, связь между ними и отраслевое взаимодействие. Мы приходим к выводу, что процесс развития социологии образования, исследования, проводившиеся в ее рамках, очень серьезно повлияли на становление и конституирование социологии высшего образования. Мы не ставили целью подробное рассмотрение процессов и тенденций развития социологии образования, ибо такая работа серьезно отвлекла бы от основной задачи нашей монографии, посвященной социологии высшего образования. Да и книг, написанных по социологии образования, накопилось уже немало (среди них есть и наши работы).

Однако общие выводы о трансформациях социологии образования в нашей стране за несколько последних десятилетий сделать все же необходимо. Это важно потому, что за этими выводами будут видны и некоторые особенности изменений в методологии исследования отечественного высшего образования.

В течение второй половины XX – начала XXI в. социология образования испытала на себе несколько метаморфоз. Первая из них (1960–1970-е гг.) оказалась связанной с теоретико-социологическим анализом образовательных процессов и стремлением осмыслить в его рамках накопленный (подчас достаточно большой)



эмпирический материал. Это была переориентация социологии образования с рассмотрения чисто внутренних процессов, происходящих в нем, на выявление его связи с широкими социальными тенденциями изменений социальной структуры и социальной стратификации общества, развития производства, социализации личности, взаимодействия социальных общностей.

Вторая метаморфоза (1970–1980-е гг.) означала возникновение в социологии ряда подходов к образованию и стремление исследовать и характеризовать его в рамках некоторых парадигм. Среди подходов следует отметить системный, деятельностный и особенно институциональный, среди парадигм – структурный функционализм и теорию конфликта.

Третья метаморфоза (1980–1990-е гг.) коснулась переориентации социологии образования (точнее, ее отдельных представителей) с монодисциплинарного подхода на полидисциплинарное его исследование, которое осуществлялось бы с позиций и педагогики, и психологии образования, и философии образования, и экономики образования, и, наконец, социологии образования.

Сейчас (в первые два десятилетия XXI в.) можно говорить о четвертой метаморфозе социологии образования, означающей поворот к изучению содержания образования, в качестве которого может быть рассмотрено знание и компетенции, равно как и отношение к ним различных субъектов образовательного процесса. Но тогда нужно охарактеризовать должным образом этот поворот, эту метаморфозу, главный социологический вектор которой состоит в анализе образовательного знания.

Именно четвертая метаморфоза социологии образования сыграла одну из основных ролей в конституировании социологии высшего образования. Это вовсе не означает, что предшествующие ей три другие метаморфозы не оказали никакого влияния на социологию высшего образования. Конечно, эмпирические исследования образования проводились не только в рамках школы, они затрагивали и вопросы развития профессионального образования, в том числе высшего. Естественно, не могла не отразиться на социологии высшего образования дифференциация исследований конкретных видов и форм образования. Не будем забывать и о методологии: все-таки именно в рамках социологии образования возникли системный, институциональный, деятельностный подходы (которые так удачно стали применяться в социологии высшего образования в XXI в.). Но особое значение имела, повторимся, четвертая метаморфоза, поскольку именно она вывела социологию высшей школы на проблему анализа научно-образовательного знания. Тесная связь, взаимодействие социологии высшего образования и социологии знания станет предметом рассмотрения в следующем параграфе.

## **§ 2. Социология высшего образования и социология знания**

### **2.1. Объект и предмет социологии знания**

Для понимания процессов, характеризующих содержательное развитие социологии высшего образования, большое значение имеет ее взаимодействие с такой рядоположенной отраслью, как социология знания. Чтобы лучше понять особенности этого взаимодействия, необходимо выявить объект и предмет социологии знания и соотнести его с аналогичными характеристиками социологии высшего образования. Не вдаваясь в детали объектно-предметного поля социологии знания<sup>19</sup>, коротко отметим по этому вопросу следующее.

В самом общем виде объектом социологии знания является само знание. Для прояснения ситуации укажем, что речь идет не просто о знании, а, во-первых, о знании научном, во-вторых, о знании повседневном, обыденном. Объектом социологии знания становятся также теоретическое и эмпирическое, фундаментальное и прикладное знание. Нетрудно обнаружить частичное совпадение по этому вопросу объекта социологии знания с содержанием объекта социологии высшего образования, важной стороной которого также выступает знание, но не всякое, а о высшем образовании и его исследованиях (см. подробнее параграф 2 главы 2).

Отсюда значение приобретает – опять же в самой общей постановке – вопрос о том, что собой представляет знание. И. М. Савельева и А. В. Полетаев утверждают, что само знание можно обозначить как «правильные представления о чем-либо»<sup>20</sup>, что его следует рассматривать как мнения, признаваемые определенными группами людей (коллективно признанные мнения). В этом своем убеждении названные выше авторы следуют за П. Бергером и Т. Лукманом, а также за Д. Блуrom. Первые утверждали, что социология знания должна изучать все то, что считается в обществе «знанием»<sup>21</sup>. Точка зрения Д. Блура весьма близка к только что приведенной: «Для социолога знание – это то, что люди считают

---

<sup>19</sup> Подробно об этом см.: Зборовский Г. Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2013. С. 86–93.

<sup>20</sup> Савельева И. М., Полетаев А. В. Социология знания о прошлом. М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. С. 56.

<sup>21</sup> Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М. : Медиум, 1995. С. 12.

знанием»<sup>22</sup>. Свой подход к трактовке знания американский социолог обозначил как «сильную программу социологии знания».

В целом следует отметить, что в литературе характеристики объекта этой отрасли представлены в достаточно ограниченном количестве, чего не скажешь о предмете социологии знания. Здесь существует большое разнообразие его трактовок, начиная от «классиков» этой отраслевой социологии (М. Шелер, К. Мангейм, Ф. Знанецкий, П. Бергер и Т. Лукман, Р. Мертон) и заканчивая современными авторами (В. Старк, Д. Блур, Ф. Махлуп и др.). Приведем в качестве примера лишь одно, но очень характерное и, вместе с тем, четкое и лаконичное определение рассматриваемого понятия, сформулированное Бергером и Лукманом: «Предметом социологии знания является взаимосвязь человеческого мышления и социального контекста, в рамках которого оно возникает»<sup>23</sup>. Более развернутый анализ трактовок предмета социологии знания<sup>24</sup> отвлек бы нас от решения основной задачи – характеристики точек соприкосновения и взаимодействия этой отрасли с социологией высшего образования. Поэтому ограничимся изложением лишь авторской позиции на этот счет, в которой сделана попытка обобщить различные трактовки предмета классической социологии знания.

Мы бы сформулировали понимаемое достаточно широко предметное поле рассматриваемой отрасли следующим образом. Социология знания – это отрасль социологической науки, предмет которой составляют проблемы возникновения, функционирования и распространения знаний в обществе, социальная детерминация знания и форм его передачи и хранения, социальная обусловленность типов мышления на различных этапах исторического развития, трансформация институциональных форм духовного производства.

Наша позиция близка к точке зрения, которую предлагает Е. Д. Руткевич во «Вступлении» к собственному переводу книги П. Бергера и Т. Лукмана «Социальное конструирование реальности». Она пишет: «В настоящее время социология знания исследует проблемы детерминации, форм передачи и хранения знания, социальной обусловленности типов мышления в различные периоды истории, типологии производителей знания, институциональных форм духовного творчества и т. д.»<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Bloor D. Knowledge and Social Imagery. L. : Routledge and Kegan Paul, 1976. P. 2.

<sup>23</sup> Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М. : Медиум, 1995. С. 14.

<sup>24</sup> См.: Зборовский Г. Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2013. С. 87–92.

<sup>25</sup> Руткевич Е. Д. Вступление // Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М. : Медиум, 1995. С. 3.

Для осмысления предмета социологии знания важно понять наличие в ней тенденции движения от научного знания к повседневному, обыденному, житейскому. Та ее часть, в рамках которой исследовалось научное знание, постепенно трансформировалась в социологию науки. Другая часть, предметом которой выступает повседневное знание, развиваясь в рамках феноменологии, превратилась в современную социологию знания.

Строго говоря, и в ней можно выделить две линии, одна из которых связана с изучением специализированного (включая научное), другая – обыденного, житейского знания. Вторая линия стала доминирующей по ряду причин, в том числе потому, что знания, основанные на здравом смысле и обыденном сознании, являются важной ориентационной основой поведения не только отдельного конкретного человека, но и тех социальных общностей, в которых он живет и функционирует. В целом главное в предмете социологии знания – изучение различных форм мышления и знания с точки зрения выявления их социальной детерминации.

Какая из этих предметных линий ближе к социологии высшего образования? Конечно, первая. Мы имеем в виду акцент в этой линии не просто на научном, а еще и на специализированном научном знании. Это не значит, что в рассматриваемом случае не имеет смысла обращаться к обыденному, житейскому знанию. Хотя, строго говоря, для социологии высшего образования представляет большой интерес не столько само это знание, сколько его доступный и понятный для массовой социальной общности студентов язык. Умение транслировать сложные знания, особенно на начальном этапе процесса их познания и обучения в высшей школе, с помощью понятного языка – феномен архиважный для высшего образования.

Не случайно ряд французских социологов высшего образования под влиянием идей Пьера Бурдьё делают акцент на этой проблеме (подробнее об этом см. в параграфе 1 главы 5). Основопологающей в этом плане была работа французского социолога, соавторами которой стали Моник де Сен-Мартен и Жан-Клод Пассерон, – «Академический дискурс: лингвистическое непонимание и профессорская власть»<sup>26</sup>. Эта книга стала продолжением более ранней работы П. Бурдьё «Homo academicus»<sup>27</sup>. В названных произведениях рассматривается роль языка как средства доступной коммуникации между профессорами и студентами, от чего во

---

<sup>26</sup> Bourdieu P., Passeron J.-C., de Saint Martin M. Academic Discourse: Linguistic Misunderstanding and Professorial Power. Stanford University Press, 1996.

<sup>27</sup> Бурдьё П. Homo academicus. М. : Изд-во Института Гайдара, 2018.

многим зависит успешность их обучения. Особенно это касается лекционного академического дискурса.

Поскольку речь зашла об общности студентов как субъекте овладения научным знанием, мы хотели бы уточнить предмет социологии знания. Это уточнение может быть сведено к изучению социологами процессов создания, распространения, освоения, овладения знанием (и иных действий с ним) различных социальных общностей. Такое уточнение вытекает из понимания того, что знание создается определенными людьми, но принадлежит после этого не только его создателям, но и всем тем, кто его осваивает и овладевает им, т. е. конкретным социальным общностям. Составной частью предмета социологии знания в этом случае становится выявление отношения различных социальных общностей (в системе высшего образования это в первую очередь студенчество и научно-педагогическое сообщество) к используемому ими знанию.

Для нас это суждение приобретает особое значение, поскольку речь идет об одной из «болевых» точек высшего образования – восприятии студентами предлагаемого им учебного и научного знания и соответствующего языка его «доставки». От того, как и насколько студенты в состоянии овладеть предлагаемым им знанием (в какой бы форме это ни делалось – «живых» аудиторных занятий, онлайн-обучения, дистанционного образования, самообразования, индивидуальных консультаций и т. д.), зависит во многом эффективность самого высшего образования как института и как системы в целом.

Прежде чем мы обратимся к развернутому социологическому анализу нашей концепции знания в системе высшего образования, рассмотрим одну из недавно высказанных точек зрения на проблему знания для студентов в вузе<sup>28</sup>. Ее автор исходит из позиции, согласно которой студент приходит в вуз за получением услуги, выступающей в виде товарного знания. Таким может быть только то знание, которое востребовано его получателем. Это знание В. Е. Семенов определяет как пользовательское. Между тем, по мнению автора, вуз часто предлагает студенту в процессе учебы другой вид знания, который ему не нужен, – исследовательское. Особенно это касается дипломных работ, которые неадекватны (как правило) рыночно востребованному со стороны студента знанию.

По мнению автора, такая ситуация весьма проблематична для высшего образования. Он выступает против исследовательского характера дипломных работ студентов, считая, что исследователь-

---

<sup>28</sup> Семенов В. Е. Социология высшего образования: опыт учебного пособия. СПб. : ООО «Архей», 2014. С. 63–71.

ское и научное знания не синонимичны друг другу<sup>29</sup>. Два основных тезиса приводит автор излагаемой позиции: «на рынке образовательных услуг спросом пользуется именно пользовательское знание, а не знание исследовательского характера»<sup>30</sup> и «главное для вуза давать то знание, которое становится навыком»<sup>31</sup>.

По нашему мнению, автор приводимой точки зрения не только подменяет понятия основных видов знания, используемых в системе высшего образования, но и противопоставляет их друг другу. Роль же вуза он сводит к удовлетворению конкретных потребностей студента в том или ином виде знания. Из авторской аргументации следует, что студент изначально четко представляет, что ему нужно получить от вуза, помимо диплома об его окончании. Университет же в таком случае превращается в образовательную организацию с главным вопросом к студенту: чего изволите?

Очевидно, что для В. Е. Семенкова «пользовательское знание» и «пользовательское образование» (понятия, вводимые им в терминологию рыночного подхода к высшему образованию) являются определяющими и базовыми. Но они противоречат основным двум миссиям университетов – образовательной и научно-исследовательской, которые в принципе должны быть реализованы в единстве и взаимосвязи. Отсутствие знания в его исследовательской сущности низводит вуз до уровня профессионального колледжа, и не более того. Что же касается отождествления знания, приобретаемого в высшей школе, с услугой, предоставляемой студенту, то такой вульгарно-экономический подход неоднократно становился в литературе предметом острой критики.

Рассматривая проблему университетского знания, нужно иметь в виду, что оно создается для определенных социальных общностей. Конечно, им могут пользоваться все, кто пожелает его освоить (и усвоить). Если на титульном листе книги написано, что это учебник для студентов вузов по такому-то предмету, то это не значит, что его должны читать только те, кто изучает данный предмет в университете. Но всегда (или как правило) у конкретного знания существует определенный адресат. Особенно это касается того его вида, которое мы называем образовательным знанием, а применительно к высшему образованию – научно-образовательным знанием. Именно этот вид знания является одной из основных точек соприкосновения и взаимодействия социологий высшего образования и знания. Чуть дальше он станет предметом нашего пристального внимания и обсуждения.

---

<sup>29</sup> Семенков В. Е. Социология высшего образования: опыт учебного пособия. СПб. : ООО «Архей», 2014. С. 63–64.

<sup>30</sup> Там же. С. 66.

<sup>31</sup> Там же. С. 70.

Подытоживая наше понимание предмета социологии знания, мы хотели бы подчеркнуть наличие в нем двух сторон – объективной и субъективной. Первая означает социологическое изучение знания, как в целом, так и его конкретных видов, в качестве объективного процесса. В этом процессе исследуются в единстве многие его составляющие: производство, функционирование, распространение, овладение, освоение знания, характеризуемого взаимосвязями с ним различных социальных субъектов – личностей, социальных общностей, общества в целом. Субъективная сторона предмета социологии знания предполагает социологическое (теоретическое и эмпирическое) исследование отношения к нему этих социальных субъектов, которые выступают и создателями, и потребителями, и распространителями самого знания.

## **2.2. Научно-образовательное и образовательное знание как центральная проблема взаимосвязи социологий высшего образования и знания**

Теперь обратимся к рассмотрению одной из важных проблем взаимосвязи социологий высшего образования и знания. Речь пойдет о научно-образовательном и образовательном знании. Его появление и изучение – как определенного вида знания – с одной стороны, является прерогативой социологии знания. С другой стороны, «запрос» на процесс его возникновения и формирования поступает от социологии высшего образования и, более широко, социологии образования. В этом смысле никогда не следует забывать о существовании глубокой внутренней связи и взаимозависимости между образованием как формой и знанием как ее содержанием.

Высшее образование всегда нуждалось (и продолжает нуждаться сегодня, осмелимся утверждать это также в отношении будущего) в определенном виде знания для реализации всех основных своих миссий и функций. Аналогичное суждение может быть высказано в отношении тех, кто создает научно-образовательное и образовательное знание. Ученый пишет учебник для студентов, а преподаватель транслирует им его содержание. В идеале эти два субъекта научно-образовательного знания могут даже «слиться» в едином научно-педагогическом «экстазе», для которого уже существует форма онлайн-обучения, предусматривающего в своем оптимальном варианте чтение лекций для студентов ведущими учеными – авторами учебников.

Научно-образовательное знание – это вид знания, возникающий на «стыке» научного и учебного (образовательного) знания, создаваемый в процессе взаимодействия между его основными субъектами – научным работником (ученым, преподавателем) и студентом и возникающий в ходе исследования научной (научно-

практической) проблемы, поиска путей ее решения и получения научно обоснованного результата.

Базой для научно-образовательного знания выступает образовательное знание<sup>32</sup>. Научно-образовательное знание «надстраивается» над ним, усложняет и даже качественно видоизменяет характер и содержание образовательного знания. Известный американский психолог Дж. Брунер справедливо отмечал: «...любые внешне сложные формы знания могут быть преобразованы таким образом, чтобы стать логическим продолжением тех форм знания, которыми человек овладел уже раньше, сделав их для себя простыми и понятными»<sup>33</sup>. Поэтому, прежде чем говорить о научно-образовательном знании, коснемся трактовки образовательного знания.

Категория «образовательное знание», как явствует из ее этимологической характеристики, предполагает наличие двух взаимосвязанных терминов-понятий – образования и знания. Связь их определяется, в самом первом приближении, единством образования и знания, предполагающим рассмотрение первого как формы, второго – как ее содержания. Мы трактуем образовательное знание как особый вид знания, составляющий содержание любого образовательного процесса, независимо от форм его организации, учебных заведений, уровня получаемого в них образования, его субъектов. Этот вид знания призван, с одной стороны, транслировать достижения науки и культуры от их творцов пользователям (потребителям) знания, с другой – конструировать, создавать, производить новое знание на основе уже имеющегося.

Образовательное знание имеет универсальный характер в том смысле, что используется в любом образовательном процессе, в любом типе (виде) учебного заведения, в любой форме просветительской деятельности. Что касается научно-образовательного знания, то мы используем это понятие в основном для характеристики образовательных и научно-исследовательских процессов в вузах.

Научно-образовательное знание нельзя представить ни как научно специализированное, ни как обыденно-жизненное. Знание, которое транслирует педагог (учебник, Интернет, телевидение и др.) и интериоризирует студент, не является в полной мере научным, поскольку требует некоторого его упрощения, редукции, адаптации. В то же время оно содержит в себе черты обыденного, доступного

---

<sup>32</sup> См. подробнее о нем: Зборовский Г. Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2013. С. 367–404.

<sup>33</sup> Брунер Дж. Культура образования. М. : Просвещение, 2006. С. 71.



знания и, что особенно важно, соответствующего ему языка, с помощью которого научно-образовательное знание транслируется. Для того чтобы приобрести необходимый статус особого вида знания, стать усвоенным, «интернализированным», оно должно совмещать содержательные стороны, черты, элементы, языки научного, культурного и повседневного знания.

Следовательно, под научно-образовательным знанием можно понимать знание, принимаемое и разделяемое педагогами (учебниками, Интернетом и др.) и студентами в привычной самоочевидной обыденности учебных занятий. В этом смысле мы можем говорить, что само научно-образовательное знание, рождающееся в процессе взаимодействия между научным, культурным и обыденным знанием, понимается как совокупность, а еще лучше – как система, взаимосвязь отдельных положений, фактов, суждений, теорий и концепций, оформленных в виде некоторых четких, понятных, конкретных, доказательных утверждений.

Важнейшей характеристикой научно-образовательного знания является его доступность. Но оно должно отвечать и целому ряду других условий: быть достоверным, обоснованным, доказательным, полезным, результативным, интересным, мотивирующим на активность познавательного процесса и реальных действий, обладающих кумулятивным эффектом. При необходимости этот ряд может быть пополнен и иными качествами и свойствами.

Понятие научно-образовательного знания имеет значение для анализа не только процесса обучения и научных занятий, но и самообразования. Освоение этого вида знания является предпосылкой становления стратегий образовательной и самообразовательной деятельности: формирования потребностей, интересов, ценностей, целей образования, научной работы и самообразования, обретения студентом умений, навыков учиться самостоятельно, складывания стереотипов, привычек, повседневных практик этих видов деятельности.

Структура научно-образовательного знания существенно отличается от структуры научного знания, с одной стороны, повседневного знания – с другой. Научное знание в образовательном знании воспроизводится далеко не всей гаммой и палитрой понятий, терминов, суждений, умозаключений, гипотез. Зачастую в нем передается лишь внешняя канва и то, что доступно сознанию, не «замутненному» сложной научной символикой, логикой проникновения в суть проблем, поиском путей их решения и т. д. Поэтому от научного знания образовательному достаются не все, а лишь некоторые результаты, выводы, общие положения.

Но не следует думать, что научно-образовательное знание возникает только под давлением «сверху», вследствие необходи-

мости трансформации достижений науки и культуры в плоскость их усвоения в рамках образовательного и повседневного знания. Неменьшую роль в развитии научно-образовательного знания играют потребности «снизу», т. е. тех его субъектов, чей повседневный образ жизни испытывает постоянную нужду в этом знании и образовании. Полное или почти полное совпадение образовательного знания с научным является определенным критерием эффективности первого. Здесь вполне уместно привести латинскую пословицу «*Scientia dependit in mores*» («Знание переходит в привычку»).

Говоря о месте научно-образовательного знания между научным, образовательным и повседневным знанием, мы гораздо больше представляем себе то общее, что связывает образовательное знание с научным, чем то, что характеризует отношения образовательного и повседневного знания. По-видимому, это происходит оттого, что природа образовательного знания ближе к научному, чем к повседневному знанию.

Итак, корни научно-образовательного знания находятся в плоскости научного знания. Предназначение научно-образовательного знания – трансформировать научное знание, доставлять его из недоступной зоны в зону досягаемости, делать достоянием студентов, проявляющих интерес к занятиям наукой. С другой стороны, научное знание может быть освоено студентом только тогда, когда оно выступает в единстве с образовательным как доступным и достигаемым знанием.

В связи со сказанным обратим внимание на проблему создания и потребления научно-образовательного знания. Нам представляется, что требования к научно-образовательному знанию со стороны его субъектов – потребителей в последние годы значительно снизились. Чем меньше спрос на него, тем больше оно становится ограниченным. Возникает проблема функционирования научно-образовательного знания в обществе.

Сам процесс его приобретения заметно видоизменяется в сторону облегчения не только труда по овладению этим знанием, но и его самого. Когда студенты не хотят читать солидные учебники и монографии, а предпочитают им конспекты лекций, своего рода «дайджесты», найденные в Интернете своеобразные симулякры серьезных работ – это шаг в названном направлении. По существу речь идет о редукции научно-образовательного знания, доходящей до крайне примитивных форм, что является его дисфункцией. Таких студентов становится все больше, поскольку заметно снижается мотивация на получение научно-образовательного знания.

Возникает своего рода прямая зависимость: ниже мотивация – ниже требования к знанию. Вслед за этим снижается уровень требований создателей научно-образовательного знания к студентам

и к самим себе. Это и есть «шагреновая кожа» научно-образовательного знания. А отсюда и снижение траектории познавательной стратегии, которое приводит к снижению качества научного знания. Последнее оказывается, в конечном счете, «заложником» научно-образовательного знания. Чем ниже его уровень, тем меньше вероятность, что люди, им овладевающие, будут стремиться к занятиям производством научного знания. Таким образом, мотивация становится элементом механизма функционирования и воспроизводства научно-образовательного знания. Само же оно превращается в социальный феномен, встроенный в систему общества-«симулякра»<sup>34</sup>.

Это означает, по нашему мнению, что система научно-образовательного знания должна совершенствоваться и усложняться на основе постоянного использования новых научных и культурных достижений. Но при этом создатели этого знания не могут и не должны переходить определенные границы, за которыми оно станет малодоступным и малопонятным широкому кругу субъектов образования, его приобретающих.

Здесь и возникает одна из самых сложных проблем формирования научно-образовательного знания: что отобрать для передачи ему из научного знания? Процесс отбора очень труден. Его могут осуществлять сами создатели научного знания – ученые, исследователи, решившие, к примеру, написать учебник или учебное пособие по вопросам (проблемам) собственной научной деятельности, т. е. производства нового научного знания. Могут это делать и субъекты образовательного знания, например педагоги вузов. Их преимущество – в понимании педагогических, методических, дидактических особенностей того, как нужно транслировать научно-образовательное знание. Недостаток же – в неполном владении научным знанием. Оптимальный вариант – создание коллективов ученых и педагогов.

Проведенный анализ научно-образовательного знания обращает нас к еще одной актуальной проблеме взаимосвязи социологий высшего образования и знания. Мы имеем в виду качество научно-образовательного знания, являющегося содержанием высшего образования. По существу, качественное научно-образовательное знание является критерием качественного высшего образования. Появление последнего не может произойти без наличия соответствующего его потребностям качественного научно-образовательного знания. Возникновение же самого этого знания возможно, как нам представляется, на основе применения к этому

---

<sup>34</sup> Колесникова И. А. Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма // Высшее образование в России. 2019. № 8-9. С. 67–82.

процессу двух подходов, взятых в единстве, – знаниевого и компетентностного.

Активное присутствие в последние годы компетентностного подхода в высшем образовании делает необходимым его рассмотрение, с одной стороны, как самостоятельного подхода, с другой – в соотношении с традиционным знаниевым подходом. Это тем более важно, что между трактовками этих подходов и их применением в высшем образовании имеются противоречия. Так, преподаватели, транслирующие знание субъектам высшего образования, далеко не всегда понимают и разделяют ценности компетентностного подхода, часто же просто воспринимают его «в штыхы». При составлении учебно-методических комплексов дисциплин и рабочих программ по ним они вынуждены учитывать правила игры, фиксировать, что студент должен знать и уметь, чем владеть, но дальше этого дело, как правило, не идет.

Интересен взгляд социологов на компетентностный подход. М. К. Горшков полагает, что «возобладавший в обучении прагматический подход обусловил выдвижение компетентностей в качестве основной цели профессионального социологического образования». На основании экспертных мнений он делает вывод, что «под компетентностью следует понимать набор приобретенных человеком профессиональных знаний и навыков, а также жизненного опыта, достаточных для успешного выполнения конкретных действий. При этом следует иметь в виду существенное различие между обладанием знаниями и навыками, с одной стороны, и способностью их успешно применять в различных ситуациях. По сути, компетентностный подход понадобился для того, чтобы оценить эффективность образования на практике, в условиях реальной жизни и круга повседневных задач»<sup>35</sup>.

В то же время в ряде работ, посвященных рассмотрению различных аспектов компетентного подхода, можно обнаружить его противопоставление знаниевому подходу<sup>36</sup>. Авторы, придерживающиеся такого противопоставления, полагают, что если цель образования – научить жить в динамичном, неустойчивом мире, то его результатом должны быть не знания, умения, навыки, а компетентности.

Возникает вопрос: почему нужно противопоставлять эти подходы? Разве они противоречат друг другу? Разве компетентностный подход не включает в себя необходимость овладения знаниями,

---

<sup>35</sup> Горшков М. К. Российское общество как оно есть (опыт социологической диагностики). М. : Новый хронограф, 2011. С. 30–31.

<sup>36</sup> См., например: Прямикова Е. В. Предпосылки и практики компетентностного подхода в образовании. Екатеринбург : УрГПУ, 2011.

тем более что в упомянутой выше монографии говорится о трех компетентностях индивида – социальной, образовательной, профессиональной, каждая из которых включает в себя определенный вид знания. Как эти компетентности могут быть сформированы вне знаний и умений? Почему нужно только отрицать старое как отслужившее свой век (знаниевый подход)? По нашему мнению, нужна иная позиция – поиск путей использования знаниевого подхода для развития компетентностного, но ни в коем случае не их противопоставление.

В монографии Е. В. Прямиковой критикуются практики вузовского образования, которые по-прежнему базируются на старых «предписаниях», на образовательной знаниевой парадигме и в которых не проявляется должного интереса к теории компетентностного подхода. Но нужно задать вопрос: почему так происходит? Почему педагоги высшей школы не чувствуют потребности в нем?

Предлагаемый нам ответ состоит в апелляции к сложившимся в системе отечественного высшего образования консервативным нормам, предписаниям, требованиям, которые тормозят развитие педагогического творчества, превращают его в особый вид «творческой» деятельности по составлению бумаг, отчетов, планов и т. д. Однако, думается нам, корни этого явления глубже и связаны как с нежеланием властных структур менять на деле (а не на словах) сложившийся тип высшего образования, так и с отсутствием требований реальной жизни к внедрению компетентностного подхода.

Смысл высшего образования, основанного на единстве знаниевого и компетентностного подходов, заключается в его ориентации на овладение таким качественным научно-образовательным знанием, которое будет использовано в практической деятельности, независимо от ее направления, будь то проведение эмпирических исследований, теоретический анализ проблем или преподавание. Не секрет, что освоение и усвоение студентами значительной части знания (при этом осваивают больше, усваивают меньше) является самоцелью. Зачастую они просто не понимают, зачем делают это, а не то, почему нужно выполнять именно эти, а не другие задания, читать одни фрагменты из тех или иных работ и не читать другие.

Эта особенность научно-образовательного знания накладывается на серьезную ситуацию, сложившуюся сегодня в системе высшего образования страны. Дело в том, что подавляющее большинство студентов (мы не берем в расчет тех, кто обучается в элитных вузах) – это очень средние по уровню подготовки и слабо мотивированные на учебу молодые люди, не без большого труда осваивающие даже весьма адаптированные тексты и знания. Понятно, что в таких условиях перед преподавателем постоянно стоит проблема несложных конкретных заданий, связанных как с усвое-

нием студентами самого знания, так и с переводом его в плоскость видения практического смысла и значения этого знания.

Какой в этой связи, на что ориентированной, должна быть профессиональная деятельность педагога? Ответ на этот вопрос зависит от того, что считать профессиональными знаниями педагога – предметные или педагогические? Последние включают в себя знания о студентах, их потенциале, мотивированности на учебу, профессиональных ориентациях, об управлении их работой в группе и т. д.<sup>37</sup> Попытка преодолеть односторонность этих мнений (признающих профессиональными либо предметные, либо педагогические знания) привела к появлению синтетического вида профессионального знания – предметного педагогического знания<sup>38</sup>.

Специалисты считают, что предметные педагогические знания дают преподавателю возможность понять, как он может помочь студенту разобраться в конкретной теме. В это синтетическое знание входят специальные знания о том, как нужно организовать обсуждение тем, представить и адаптировать их к разнообразным интересам студентов.

Здесь мы обратимся к опыту и примеру социологии. В чем состоит социологический подход к профессиональной деятельности педагога социологических дисциплин? От понимания этого во многом зависит успешность социологического образования. Смысл этой деятельности заключается в подготовке студента к освоению не только предметного, но и проблемного знания и умения его применять. Главное здесь состоит в том, чтобы уметь видеть, вскрывать и формулировать противоречия, проблемы и способы их исследования и решения – независимо от преподаваемых курсов. По существу, это и есть формирование социологического мышления и умения им пользоваться.

Важно видеть и понимать предназначение научно-образовательного знания социологии, которое призвано дать представление о самом знании, его структуре, уровнях, ступенях, формах и способах получения. Через уровни и структуру социологического знания субъект образования получает знание самой социологической науки, ее специфики, возможностей, отличия от других социально-гуманитарных наук.

---

<sup>37</sup> Darling-Hammond L. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence // Education Policy Analysis Archives. 2000. Vol. 8. URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>

<sup>38</sup> Расширение возможностей и развитие способностей молодежи / пер. с англ. М. : Изд-во «Весь мир», 2006. С. 104.

### **2.3. Высшее образование – культура – научно-образовательное знание**

Высшее образование и научно-образовательное знание связаны друг с другом как прямо, так и опосредованно. О прямой связи между ними мы уже говорили выше, не раз подчеркивая, что этот вид знания выступает содержанием высшего образования. Однако существует и иной, не прямой канал связи между ними. Речь идет о культуре, которая объединяет их под своим широким «крылом». Наша задача состоит в том, чтобы выяснить, каким образом включенность культуры в высшее образование и знание, их сопряженность с ней сближают интересующие нас социокультурные феномены и связанные с ними отрасли социологического знания.

Вначале рассмотрим некоторые общие вопросы связи образования, знания и культуры. В качестве исходного тезиса примем суждение о том, что в самом широком плане культура «живет» в образовании и знании, являясь основным вектором их направленности. При этом мы обращаем особое внимание на культурную компоненту образования и знания, определенное их «культурное сопровождение», т. е. то, что дает основание рассматривать культуру образования и культуру знания. Между этими двумя «видами» культуры (аналогичных ее «видов» существует необозримое количество – культура труда, быта, досуга и т. д.) есть прямая связь и немало общего, поскольку тесно связаны между собой образование и знание. Но между культурой образования и культурой знания существуют и различия, которые обусловлены спецификой каждого из этих феноменов.

Внутренняя связь и взаимозависимость между культурой, образованием и знанием определяется рядом обстоятельств. Во-первых, тем, что знание и образование как социокультурные феномены являются не просто частью, а важнейшими элементами, составляющими культуры. Во-вторых, образование и знание всегда рассматривались как база для развития культуры, которая в этом процессе опирается на уровень знаний субъектов ее освоения и их образованность. В-третьих, образование, знание и культура как виды индивидуальной и групповой (общностной) деятельности (равно как и их субъекты) теснейшим образом взаимодействуют между собой, причем настолько тесно, что порой трудно найти в этом процессе какую-то жестко обозначенную демаркационную линию.

Вообще, между элементами рассматриваемой триады – образованием, знанием и культурой – есть немало общего, что их сближает. Но в то же время между ними имеют место и глубокие различия, что вытекает из несовпадающей природы этих феноменов. Остановимся на общем, поскольку нас интересует их глубокая внутренняя связь.

Говоря о нем, следует отметить символический характер образования, культуры и знания. Они репрезентируют себя в системе общественных отношений не прямо и непосредственно, а через систему символов, которые, конечно же, могут быть самыми разнообразными (слова, жесты, звуки, изображения и т. д.). Образование и знание, как и культура (имеется в виду духовная культура), нематериальны. В силу этого рассматриваемые феномены чрезвычайно подвижны, лабильны, динамичны, способны быстро менять место и время собственной репрезентации, особенно благодаря деятельности СМИ. И знание, и культура, и образование выступают как общественное благо. В этом смысле использование и первого, и второго, и третьего может вознаграждаться (поскольку все они способны выступать в качестве товара).

Рассматривая культуру образования и культуру знания, целесообразно использовать в качестве методологического социокультурный подход (более подробно мы на нем остановимся в параграфе 4 главы 3). Он, больше чем какой-либо иной подход, позволяет понять, с одной стороны, социальную, с другой – культурную природу рассматриваемых феноменов. Дело в том, что, выступая как универсальная технология жизнедеятельности человека и социальных общностей, а значит, их образования и используемого и создаваемого знания, культура сама базируется на них. Эти феномены играют роль опоры, транслятора, передаточного звена, канала культуры, они охватывают всю деятельность названных социальных субъектов по ее освоению.

Выполняя важные социокультурные функции, образование и знание способствуют активному включению индивидов и общностей в социальную среду, выступают средством создания целостности общества и личности. Доминанта образовательной и знаниевой деятельности в образе жизни человека нередко обусловлена высоким удельным весом подлинно культурного значения этих видов деятельности, их наполненностью некоторым культурным инвариантом, который всегда создает вокруг себя определенную ауру.

В рамках применения социокультурного подхода образование и знание относятся к культурной сфере образа жизни. Отсюда следует необходимость изучения образовательных и знаниевых потребностей, интересов, ценностных ориентаций, диспозиций, установок, мотивов, реализующихся в культурном контенте осваиваемого образования и знания. Но, справедливости ради, нужно отметить, что в социологической практике такие исследования являются пока редкими.

Причины нечастого обращения социологии к поставленной проблеме были обусловлены, видимо, тем, что культура, образование и знание настолько тесно генетически, системно, институ-



ционально связаны друг с другом, что вопрос о присутствии одного в другом изначально терял смысл. Все давно и хорошо усвоили ту мысль, что культура вне образования и знания развиваться не может, сами же они являются базисом культуры и выступают важнейшей ее составной частью и одним из основных средств трансляции всех ее достижений.

Между тем постановка вопроса о связи между культурой, образованием и знанием не только не лишена смысла, но в современных российских условиях становится особенно актуальной. Тревожность ситуации, если обозначить ее предельно лаконично, состоит в «уходе» культуры из образования и знания, точнее говоря, ее вытеснении из них. Но выталкивается не только культура.

Парадокс ситуации заключается в вытеснении из образования... самого образования и знания. И одним из способов, с помощью которого это делается, явно или латентно, осознанно или нет, является «изгнание» из системы образования и знания культуры. Это суждение – об «уходе» («уводе») культуры из образования и знания – требует аргументов. Вот лишь некоторые из них.

Из систем знания, которыми должны овладеть студенты в вузах, изымаются (либо резко сокращаются в объемах) те предметы и дисциплины, которые воплощают в себе самым непосредственным образом знания, относящиеся к сфере духовной культуры. Таким образом, происходит выталкивание культуры и ее знания на обочину высшего образования. Между тем именно духовная культура, в силу своей природы, призвана стать основой духовного развития личности. В качестве примера приведем культурологию, которая сохранилась как дисциплина по выбору в очень ограниченном количестве вузов, и то преимущественно гуманитарной направленности.

Все сказанное уже дает достаточные основания, чтобы использовать при анализе рассматриваемой проблемы понятие «культурной ограниченности образования», принадлежащее одному из крупнейших социологов современности П. Бурдьё. Правда, он применял его, исследуя в основном контент французского образования. Мы, естественно, делаем это на материалах российского высшего образования и в несколько иной плоскости анализа.

Но, говоря о «выталкивании» культуры из сфер образования и знания в высшей школе, мы имеем в виду не только изъятие из образовательных программ тех или иных учебных курсов (дисциплин). Выясняется, что студенты не владеют необходимыми компетенциями по овладению научно-образовательным знанием, не обладают навыками и умениями писать, анализировать, заниматься научными исследованиями, т. е. необходимой культурой образования и знания. Это ведет, в свою очередь, к дефициту соответст-

вующих потребностей, интересов и ценностных ориентаций в их образовательной деятельности.

Тестирование, которое стало одним из основных способов и методов школьного образования, особенно в старших классах в связи с подготовкой к ЕГЭ, превратилось в настоящее проклятие для вуза. Вместо того чтобы писать сочинения, учиться мыслить и формулировать, будущие студенты мучительно ищут правильные варианты в ответах на тестовые задания. Это удивительным образом напоминает решение арифметической задачи путем подгонки под приводимый в конце задачника ответ. Приведенные суждения служат еще одним аргументом в доказательстве происходящего значительного снижения уровня культуры образования и знания.

Теперь перейдем к конкретному рассмотрению культуры высшего образования и знания, составляющего его содержание. Под культурой высшего образования будем понимать в самом общем виде его комплексную качественную характеристику, обеспечивающую эффективную реализацию основных задач высшей школы всеми ее субъектами и означающую наличие, сохранение и воспроизводство в нем тех элементов культуры, которые обеспечивают их реальное присутствие в образовательном и научно-исследовательском процессе. Это те составляющие, которые могут быть охарактеризованы как «культурообразующие». К их числу мы в первую очередь относим нормы и ценности культуры (специально выделим мировоззренческие, моральные, правовые, эстетические), которые определяют ее «лицо» в высшем образовании, а также деятельность его субъектов, соответствующую этим нормам и ценностям. Нельзя забывать и о таких элементах культуры, как традиции, обычаи, язык.

Культура высшего образования – это, главным образом, культура наиболее передовой, образованной, интеллектуально развитой части населения. Формируясь в обществе благодаря этой его части, культура высшего образования реально создается, проявляется и конкретизируется на уровне культуры высших учебных заведений и взаимодействующих в них субъектов образовательного и научно-исследовательского процессов.

Однако, по нашему мнению, следует различать культуру высшего образования как социокультурный феномен общества и культуру в высшем учебном заведении, не тождественную первой. В вузе вполне может иметь место (и реально имеет, особенно у студентов и некоторых групп работников) культура, «уступающая», не соответствующая нормам, ценностям, традициям, требованиям культуры высшего образования. Вместе с тем следует понимать

всю относительность границ между культурой вузов (университетской культурой) и культурой высшего образования.

Для нас особый интерес (по вполне понятным причинам) представляет культура образования высшего учебного заведения и тех, кто в нем учится и работает. Говоря о первой – культуре образования в вузе, мы отмечаем необходимость благоприятных условий для ее создания и осуществления соответствующей образовательной деятельности студентов и научно-педагогических работников. Это могут быть самые разные условия – как материальные, так и социальные и духовные, начиная от оборудования аудиторий, лабораторий, кабинетов и заканчивая наличием в вузе особой ауры высшего образования, того непередаваемого его «аромата», духа, которым должен быть буквально «пропитан» воздух учебного заведения.

Это та обстановка, та атмосфера, то естественное социальное окружение, при котором реальной доминантой повседневной деятельности всех являются исключительно образовательные и научно-исследовательские практики. Это среда, в которой нормой обыденного поведения являются обсуждение каких-то научных, культурных, образовательных проблем, решение тех или иных учебных задач, дискуссия, полемика, стремление что-либо доказать оппоненту. Это такая нравственная атмосфера, которая, базируясь на доминирующих в обществе общечеловеческих ценностях, не оставляет места злу, гнусностям и гадостям в высшем образовании. В данном случае аксиологический подход к изучению потребностно-мотивационной и ценностно-нормативной среды научно-образовательного процесса в вузе является необходимой составляющей исследовательского поиска.

С точки зрения социологического подхода к поставленному вопросу мы бы выделили, прежде всего, характер и тип взаимодействия общностей педагогов и студентов, детерминирующего культурное пространство университета и влияющего на культурное самоопределение личности в рамках этого пространства. Важно знать и помнить, что высшее образование – это, по существу, цепь, система ситуаций, в которой педагоги и студенты взаимодействуют в рамках особым образом организованного процесса приобщения к культуре. Отношения подлинного демократизма и сотрудничества, содействия и поддержки, если они существуют в вузе между взаимодействующими общностями, вполне способны определить высокий уровень культуры образования и знания в нем. И наоборот, отсутствие таких отношений значительно снижает ее потенциал.

С учетом того обстоятельства, что в стране существует авторитарный режим власти, который обеспечивается ее универсаль-

ной вертикалью (это стало типичным и для системы высшего образования), резко ограничиваются возможности развития действительно реальной, а не декларируемой на словах культуры высшего образования. Отмеченное обстоятельство свидетельствует о том, что на эту культуру не может не влиять так называемый политический фактор, т. е. сложившаяся в стране политическая система.

Может ли быть преодолено ее влияние в одном, отдельно взятом вузе? По нашему мнению, в определенных условиях может. В этом случае многое зависит от педагогического коллектива, личности руководителя этого учреждения, его убеждений, собственной культуры, готовности реализовать свои стратегические замыслы, идти на компромиссы ради достижения цели. Такие вузы в стране существуют. Их не так много, как хотелось бы, но они являются собой образец того, как можно вопреки, а не благодаря системе создавать островки действительной культуры высшего образования.

Следовательно, культура образования высшего учебного заведения во многом определяется культурой общностей в нем, в первую очередь культурой руководителей и педагогического персонала. Трансляция этой культуры иным участникам научно-образовательного процесса как в самом вузе, так и за его пределами оказывается мощным фактором развития культуры высшего образования в целом.

Необходимо глубокое научное исследование всего комплекса вопросов, связанных с теоретической разработкой и внедрением в реальные практики различных социальных общностей, их обучение и воспитание культуры высшего образования. Речь идет о ее социологическом исследовании на уровнях как методологии и методики, так и сбора и обобщения эмпирического материала.

Переходя к рассмотрению культуры научно-образовательного знания, отметим, что под ней мы понимаем наличие определенных, научно обоснованных способов (технологий) получения знаний. Дело в том, что знание можно приобретать бессистемно, от случая к случаю, по необходимости. Есть и иной путь – получать его, исходя из определенных критериев и четких установок, с использованием современных, в том числе и информационных, технологий. Проблема выработки, получения новых технологий знания – одна из основных проблем его культуры.

Особое значение для трактовки культуры научно-образовательного знания имеет выявление мотивации на его приобретение у студентов. Наличие у них культуры знания связано с желанием и готовностью его приобретать, что означает стремление к учебе, самостоятельной работе с текстами и материалами.

Завершая параграф, отметим, что многие из поставленных здесь вопросов «выводят» социологию высшего образования на группу отраслей знания (наук), которые не просто связаны с высшей школой, но так же, как и она, делают ее предметом своих постоянных исследований. Речь идет о педагогике (прежде всего педагогике высшей школы), психологии, разделе знания об управлении образованием в целом и высшим образованием в особенности. Это такие же по своему значению, предмету исследования, статусу рядоположенные отрасли научного знания, что и рассмотренные нами выше социология образования и социология знания. Только они – из другой группы наук. Но от этого необходимость выявления связей и взаимодействий социологии высшего образования с ними ничуть не меньше. Их проблемные поля не только не разделены «китайской стеной», но, наоборот, примыкают друг к другу (подробнее об этом сказано в следующем параграфе).

Вместе с тем в методологическом и методическом отношениях «расстояния» между ними подчас велики. Но ведь такие же большие «расстояния» имеют место и внутри социологии – между социологией высшего образования и социологией знания! Мы их просто не рассматривали здесь, поскольку задача состояла в выявлении сближающих, а не разделяющих проблем. Наличие значительных дистанций между объективно сопряженными в предметном поле отраслями науки часто проявляется в том, что они не пользуются методологией, наработанной в каждой из них, а смотрят только «в свой огород». Отсюда следует важный вывод: надо искать новые точки соприкосновения, в том числе и в области методологии и организации совместных междисциплинарных и межотраслевых исследований высшего образования (об этом подробный разговор предстоит в параграфе 4 главы 3).

Сегодня намечается новая предметная зона совместных исследований в сфере высшего образования. Тем самым создаются условия для дальнейших интегративных процессов в смежных науках, его изучающих. Поэтому мы считаем, что каждая новая попытка объединить усилия представителей смежных отраслей знания о высшем образовании не может не вызвать одобрительной реакции со стороны не только социологического, но и всего научного социально-гуманитарного и педагогического сообщества.

### **§ 3. Социология высшего образования и науки о высшей школе**

#### **3.1. Проблемное поле наук о высшей школе**

В конце параграфа 2 главы 3 мы отмечали, что многие проблемы высшего образования традиционно составляют предметное поле ряда педагогических наук. К их числу мы отнесли педагогику высшей школы, психологию высшей школы, а также отрасль знания, исследующую проблемы управления высшей школой. Педагогика и психология высшей школы нередко объединяются, особенно когда речь заходит о подготовке учебников и учебных пособий для вузов. В этом есть определенный смысл, если учесть смежный характер как самих наук (педагогика и психология), так и объектно-проблемного поля высшей школы.

Прежде чем говорить об этом поле (в изучении которого в значительной степени заинтересована и социология высшего образования), обратим внимание на одно любопытное обстоятельство. Оно связано с наименованием интересующих нас отраслей научно-педагогического знания. В этом наименовании присутствует словосочетание «высшая школа», а не «высшее образование». На наш взгляд, такое название рассматриваемых отраслей не случайно. В нем, так или иначе, находит свое отражение понятийно-терминологическое соотношение «высшего образования» и «высшей школы».

В обычном, повседневном смысле слова эти термины чаще всего используются как синонимичные (в данной книге мы также нередко употребляем их как синонимы). Наша попытка найти четкие смысловые разграничения приведенных терминов и понятий в научной литературе, а также в энциклопедиях и словарях не увенчалась успехом. И все же такие различия, на наш взгляд, существуют.

Для их разъяснения обратимся к родовым (относительно высшей школы и высшего образования) понятиям, в качестве которых выступают школа и образование. Проведем сравнение и используем метод аналогии при трактовке понятий «высшее образование» и «высшая школа», с одной стороны, «образование» и «школа» — с другой. Рассуждение «по аналогии» здесь вполне уместно и может помочь разобраться в поиске понятийно-терминологического разграничения.

Первое, на что следует обратить внимание, состоит в понимании и толковании школы как части образования. Школа не покрывает всего образования. Вместе с тем образование включает в себя не только школу (как безусловную его основу), но и ряд других образовательных структур и организаций. Следовательно,

образование – феномен более широкий, чем школа, а это означает, что они различаются по такому критерию, как объем рассматриваемых понятий.

Второе различие касается содержания, которым они характеризуются. Содержание деятельности школы включает в себя реализацию образовательных программ, воспитание учащихся, создание для этого необходимых условий в рамках конкретных образовательных учреждений, организацию взаимодействий с родителями детей и различными структурами, обслуживающими школу и представляющими системы общественного питания, здравоохранения, культуры и др.

Содержание образования, в отличие от приведенной трактовки школы, имеет иные коннотации. Образование характеризуется организацией деятельности подавляющего большинства людей, в процессе которой осуществляются обучение, воспитание, социализация, развитие личности, овладение ею профессией, специальностью, квалификацией, достижениями культуры и науки. Сразу оговоримся: здесь мы не учитываем еще одного аспекта содержания образования, которое связано с такими его сторонами, как знание, навыки, умения, компетенции (подробно этот вопрос рассматривался в предыдущем параграфе).

Третье различие между школой и образованием охватывает их субъектов. В школе это педагоги, учащиеся, их родители. В образовании круг таких субъектов значительно видоизменяется и расширяется, включая в себя студентов, преподавателей, менеджеров разного уровня, стейкхолдеров и т. д. Если же характеризовать образование в более широком контексте, например, образование для людей «третьего возраста», то оно вообще становится всеохватным и включает в себя подавляющее большинство населения страны. Эту тенденцию массовизации образования – с точки зрения включения в него в качестве субъектов самых разных социальных общностей и групп – хорошо демонстрирует активно развивающееся непрерывное образование.

Четвертое различие связано с организационно-управленческим аспектом деятельности школы и образования. Организация и управление школой существенно отличаются от этих видов деятельности в образовании на муниципальном, региональном, федеральном уровнях.

Приведенные разграничения (и их критерии) между школой и образованием вполне могут быть использованы, когда рассматриваются на терминологическом уровне различия между высшей школой и высшим образованием. Но «могут быть» совсем не означает «должны быть». И практики словоупотребления рассмат-

риваемых терминов и стоящих за ними понятий и феноменов подтверждают крайне редкое обращение к их разграничениям.

Происходит это потому, что выявленные нами различия между школой и образованием на уровне высшей школы и высшего образования проявляются не столь заметно, практически по всем критериям: и по объему понятий, и их содержанию, и по субъектам деятельности, и ее организационно-управленческому аспекту. В целом сделаем вывод, что понятие «высшее образование» может трактоваться как более широкое относительно «высшей школы» на том основании, что последняя включает в себя, прежде всего, организации высшего образования, т. е. вузы, тогда как само оно предстает, в первую очередь, в виде социальной системы и института. Иначе говоря, высшая школа отождествляется с университетами и иными вузами, высшее образование – с системой его организации и соответствующим социальным институтом.

Применительно к рассматриваемым нами отраслям научно-педагогического знания это означает, что в объектно-предметное поле их интересов включены проблемы организации и деятельности вузов, в первую очередь образовательного процесса. Так, Ф. В. Шарипов пишет, что «предметом педагогики высшей школы выступает образовательный процесс в высшем учебном заведении как целостная педагогическая система подготовки кадров высшей квалификации»<sup>39</sup>. Чуть далее он подчеркивает, что «образовательный процесс в вузе – это процесс формирования личности специалиста... это совместная деятельность преподавателей и студентов, направленная на их обучение, воспитание и развитие»<sup>40</sup>.

Действительно, как считают практически все педагоги и психологи, занятые изучением вузов и подготовкой в них специалистов (бакалавров и магистров), для педагогики и психологии высшей школы актуальны такие вопросы, как формирование у студентов творческих способностей, выявление факторов, влияющих на успешность процесса обучения, адаптация студентов к условиям вуза, мотивация их познавательной активности и т. д. Среди проблем, составляющих предметное поле педагогики высшей школы, – теория воспитания, различные формы и виды участия студентов и преподавателей в учебной и научно-исследовательской работе вуза, система контроля учебной деятельности студентов, управление их самостоятельной деятельностью, студенческое самоуправление и др.

---

<sup>39</sup> Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы. М. : Логос, 2012. С. 21.

<sup>40</sup> Там же. С. 22.



Объектом психологии высшей школы является комплекс проблем, относящихся к психологии личности и коллектива в вузе, их взаимодействия. Интерес к ним ведет к необходимости изучения социально-психологического климата в каждой конкретной образовательной организации, в каждом вузе.

Говоря о предметном поле психологии высшей школы, подчеркнем, что она как отрасль научного знания изучает психологические особенности деятельности преподавателей и студентов, психологические закономерности становления будущего специалиста. Составная часть предмета психологии высшей школы – это те психологические зависимости и механизмы, которые лежат в основе превращения педагогических воздействий преподавателей в профессионально важные качества и профессиональную подготовленность выпускника вуза. В этой связи приобретают особое значение такие проблемы, относящиеся к предметному полю психологии высшей школы, как механизмы взаимодействия преподавателя и студента, отражающие субъективную сторону педагогической деятельности в целом. Речь идет о психологическом содержании педагогической деятельности, которая требует соблюдения ее научных основ.

В связи с поставленной проблемой соотношения отраслей психолого-педагогических наук и социологии, занимающихся исследованиями высшего образования, возникает вопрос о различиях между педагогическим и социологическим подходами к нему. Ответ на него мы дадим в следующем параграфе, в котором будут рассматриваться дисциплинарные и междисциплинарные, предметные и методологические подходы к исследованию высшего образования.

### **3.2. Качество высшего образования как цементирующая проблема**

Одной из центральных проблем педагогики и психологии высшей школы в XXI в. стало качество высшего образования. Всеобщее недовольство им стало нормой нашей жизни. Многочисленные социологические и психолого-педагогические исследования, каждое на свой лад, подтверждают этот социальный факт. Различные теории и практики реформирования высшего образования, разработанные в последние 15 лет и направленные на изменение ситуации, повышение качества образования и удовлетворенности им со стороны широких слоев населения, оказались абсолютно неэффективными.

Ни всеобщее внедрение ЕГЭ, ни вступление России в Болонский процесс, ни национальный проект «Образование», ни концепция модернизации высшей школы и иные документы и решения, при-

нятые на самом высоком уровне, – ничто из этого не дало хоть сколько-нибудь заметного эффекта в плане повышения качества высшего образования. Его кризис, зафиксированный учеными, педагогами, психологами, практиками еще на рубеже XX–XXI вв. и перманентно продолжающийся вплоть до нашего времени, проявился, прежде всего, в резком снижении качества высшего образования. При этом выводы исследователей не дают нам каких-либо надежд на преодоление кризиса в ближайший, исторически обозримый период. Продолжается падение потребности в качестве научно-образовательного знания и высшего образования, снижается мотивация на учебу у подавляющего большинства студентов.

Упрощаются вузовские программы (особенно в связи с переходом на бакалавриат), что приводит к общему снижению уровня высшего образования. По мнению Е. П. Тавокина, «обучение все более становится разрозненным набором дисциплин по модульному принципу, наиболее пагубные проявления которого – многопредметность, разрушение иерархии ценностей дисциплин, минимизированные стандарты и программы. <...> В полном соответствии с этим процессом школа, в том числе высшая, утрачивает мировоззренческие начала, превращаясь из храма знаний в контору образовательных услуг с чуждым истинному образованию рационально-прагматическим и потребительским подходом к миру»<sup>41</sup>. В таких условиях дискуссия о качестве высшего образования и поиске путей его роста продолжает оставаться насущной необходимостью.

Вначале обратимся к понятию качества высшего образования и в целом к его проблеме. Следует отметить, что она всегда была прерогативой представителей педагогической науки и практики, а также специалистов системы управления высшей школой. Особенность их подходов к качеству высшего образования состоит в том, что они ищут пути его оптимизации в самой системе высшей школы, улучшении работы вузов, управлении ими и в них, совершенствовании профессиональной деятельности педагогов. В этом убеждает анализ педагогических и управленческих трудов, направленных на изучение качества высшего образования.

Ученые-педагоги полагают, что качество образования определяется тремя основными моментами: степенью соответствия целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения; соответствием между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека (качеством знаний, сте-

---

<sup>41</sup> Тавокин Е. П. Российское образование под прицелом «реформ» // Социологические исследования. 2012. № 8. С. 139.

пенью сформированности соответствующих умений и навыков и др.); степенью соответствия теоретических знаний и умений их практическому использованию в жизни и профессиональной деятельности<sup>42</sup>. Как видно, качество образования Н. В. Бордовская и А. А. Реан напрямую связывают с качеством знания, умением его использовать в повседневных и профессиональных практиках.

Продолжая своего рода «факторный» анализ качества образования, Санкт-Петербургские ученые-педагоги называют такие факторы, как качество педагогической деятельности образовательного учреждения, его учебно-материальной базы, научно-методического, кадрового и прочего обеспечения. Среди рассматриваемых факторов выделяется также научная школа, через которую проходит студент в годы обучения (добавим от себя – если она вообще существует, поскольку в подавляющем большинстве вузов страны ее, по нашему мнению, просто нет). Наконец, как считают авторы «Педагогики», «качество образования определяется мерой освоения образовательного стандарта: в школе – школьного образовательного стандарта, в вузе – образовательного стандарта в соответствии с профилем вуза и выбранной специальностью»<sup>43</sup>.

В ином ключе трактуется качество высшего образования специалистами системы управления им. Оно характеризуется как сложное и многофакторное понятие, которое включает в себя: современность системы образования; соответствие содержания образования требованиям развития страны и интересам личности обучающегося; степень реализации высшим учебным заведением задач высшего образования. Кроме того, понятие качества образования неотделимо от его оценки и контроля<sup>44</sup>.

С позиций педагогической науки, в рамках системного подхода к высшей школе Н. А. Селезнева рассматривает качество высшего образования в широком и узком смыслах. В первом оно означает: сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам); системную совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы).

Во втором, узком смысле качество высшего образования сводится к качеству подготовки специалистов с высшим образованием, что означает: сбалансированное соответствие подготовки спе-

---

<sup>42</sup> Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. СПб. : Питер, 2006. С. 83.

<sup>43</sup> Там же.

<sup>44</sup> Образование в России. М., 2001. С. 262, 265.

специалистов с высшим образованием (как результата и процесса) многообразным потребностям (государства, общества, личности), целям, требованиям, нормам, стандартам; системную совокупность иерархически организованных, социально значимых существенных свойств (характеристик, параметров) подготовки специалистов с высшим образованием (как результата и как процесса)<sup>45</sup>.

Из приведенных трактовок Н. А. Селезневой следуют, по меньшей мере, два вывода: 1) основными характеристиками качества высшего образования выступают его результат и процесс; 2) качество высшего образования неправомерно рассматривать вне качества подготовки специалиста.

Далее рассмотрим понятие качества высшего образования с позиции социологической науки в рамках институционального, системного, управленческого, аксиологического подходов. Применение социологического подхода к трактовке качества высшего образования ориентирует на его рассмотрение в широком социальном контексте, более широком, чем вуз и даже высшая школа в целом. Востребованное обществом качество высшего образования – это результат взаимодействия ключевых вузовских образовательных общностей в процессе реализации основных миссий университета. Это взаимодействие обеспечивает эффективное участие выпускников в решении основных экономических и социокультурных задач общества, выводит его на уровень мировых стандартов развития.

В основе первого из четырех подходов – институционального – лежит нормативное требование общества к высшему образованию как одной из его важнейших подсистем, заключающееся в необходимости соответствовать критериям эффективной деятельности, т. е. оптимальному выполнению своих социальных функций. Качество высшего образования является, прежде всего, уровневой характеристикой деятельности его системы.

Качество высшего образования, с одной стороны, служит способом социальной регуляции процессов его взаимодействия (взаимовлияния, взаимообусловленности) как социального института с иными социальными институтами общества, с другой – выступает как способ социальной регуляции образовательной сферы, как выработанный в обществе механизм упорядочения деятельности всех элементов системы высшей школы. Он включает в себя нормативные, ценностные, организационные, управленческие характеристики в их тесной взаимосвязи.

---

<sup>45</sup> Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. С. 11.

Очевидно, что нормативную сторону качества высшего образования определяет такая его важнейшая характеристика, как полисубъектность. В силу этого можно с уверенностью говорить о нестыковке и даже определенных противоречиях между разными нормативными подсистемами качества высшего образования.

Суть проблемы полисубъектности качества высшего образования заключается в том, что интересы его создателей и потребителей, прямо или косвенно включенных в образовательный процесс высшей школы (студентов, их родителей, преподавателей, менеджеров разных уровней управления высшим образованием, работодателей, стейкхолдеров), часто не соотносятся, а порой и противоречат друг другу. С точки зрения социологической науки, эталона качества высшего образования быть не может. Оно является конвенциональным феноменом, результатом согласования интересов всех субъектов, прямо либо косвенно включенных в сферу высшего образования. Степень согласованности данных интересов представляет собой уровневую характеристику качества высшего образования.

Организационные, системные характеристики качества высшего образования отражают уровень соответствия его системы общественным потребностям. Рассматривая образовательные программы и государственные образовательные стандарты (выступающие частью системы высшего образования), мы имеем в виду их качество, понимаемое как высокий уровень соответствия требованиям общества, предъявляемым к высшей школе на каждом конкретном этапе ее развития. К работе над формированием новых и совершенствованием старых образовательных программ, над созданием новых поколений государственных образовательных стандартов привлекаются наиболее квалифицированные кадры вузов и управленческих структур.

Повышение качества высшего образования тесно сопряжено с деятельностью еще одного элемента его структуры – органов управления им. Мы имеем в виду управленческие характеристики качества высшего образования. Здесь нужно иметь в виду два аспекта этой проблемы.

Во-первых, это улучшение работы самих управленческих структур, в чьем подчинении находится высшее образование. Речь идет о надлежащем кадровом обеспечении органов управления высшей школой. Должно стать правилом, что в соответствующих управленческих структурах (министерствах, ведомствах, подведомственных им учреждениях и организациях) могут работать только специалисты, по-настоящему, из своего опыта, а не понаслышке знающие систему высшего образования и ее проблемы.

Во-вторых, это деятельность организационно-управленческих структур по контролю над качеством высшего образования в соответствующих образовательных организациях и по нормативному обеспечению их деятельности. По существу, речь идет об управлении качеством высшего образования, которое можно осуществлять различными путями. Один из главных среди них – нормативная регуляция качества высшего образования как способ нормативной регуляции этой образовательной сферы.

В целом управленческие характеристики качества высшего образования рассматриваются как уровень соответствия организационных структур, управленческого персонала, управленческих технологий и ресурсов, систем оценки качества целям высшего образования и нормативным характеристикам его качества.

Ценностные характеристики качества высшего образования необходимо рассматривать через взаимодействие системы ценностей основных субъектов образовательного процесса в вузе. Особенность социологического подхода к анализу качества высшего образования здесь будет заключаться в характеристике специфики аксиологических параметров высшего образования («высшее образование как ценность», «ценность высшего образования» в понимании основных субъектов образовательного процесса в вузе). При этом мы различаем аксиологическую специфику всех субъектных уровней высшего образования (общества, государства, социального института, социальной группы, личности).

Поскольку, как уже отмечалось, по проблеме качества высшего образования идут многочисленные дискуссии, то становится очевидным, что эмпирические исследования данного феномена затруднены из-за слабой разработанности теоретических основ изучения этой проблемы. Создавая и развивая методологию эмпирического анализа социальных характеристик качества высшего образования, мы опираемся на следующие теоретические положения:

- качество высшего образования является механизмом социального регулирования всей образовательной сферы и взаимодействия социального института высшей школы с другими социальными институтами и подсистемами общества и образования в нем;
- качество высшего образования как сложный феномен имеет внутреннюю структуру, включающую нормативные, ценностные, потребностно-мотивационные, системные, организационные составляющие;
- особенностью качества высшего образования как определенного социального регулятора является то, что он выступает результатом взаимодействия интересов и потребностей различных социальных субъектов (феномен полисубъектности): общества в целом, конкретных социальных групп (выступающих в роли по-

требителей образовательных услуг, работодателей, стейкхолдеров и др.) и отдельной личности.

В связи с рассмотрением проблемы качества высшего образования как проблемы, интегрирующей науку о высшей школе, обратим внимание на расширенную трактовку управленческого подхода к качеству высшего образования. Этот подход позволяет дать сложную, дифференцированную оценку качеству высшего образования, его различных аспектов. Это особенно важно сделать потому, что многие исследования, выполненные в рамках данного подхода, в ряде случаев достаточно близки к социологическому анализу.

Успешно это происходит тогда, когда предметом управленческого исследования становятся не только объективные процессы, происходящие в высшем образовании и университетах, но и позиции, оценки и мнения основных акторов высшей школы. В качестве одного из наиболее ярких примеров мы отметили бы серию работ, выполненных под руководством известного отечественного исследователя С. Д. Резника. Во-первых, в них нашли свое отражение практически все вузовские образовательные общности (ректоры<sup>46</sup>, преподаватели<sup>47</sup>, деканы<sup>48</sup>, заведующие кафедрами университетов России<sup>49</sup>, женщины – руководители вузов<sup>50</sup>, студенты<sup>51</sup>). Во-вторых, это серия работ по исследованию изменений в высшем образовании и управлению им («Управление высшим образованием и наукой»<sup>52</sup>, «Управление изменениями в высшей школе»<sup>53</sup>, «Управление репу-

---

<sup>46</sup> Ректоры России: система и механизмы профессионального становления / С. Д. Резник, Г. Б. Фомин, О. А. Сазыкина ; под общ. ред. С. Д. Резника. М. : ИНФРА-М, 2013.

<sup>47</sup> Преподаватели вузов России: формирование и развитие профессиональных компетенций / С. Д. Резник, О. А. Вдовина. М. : ИНФРА-М, 2016.

<sup>48</sup> Деканы России: социологический портрет, технологии и организация деятельности / С. Д. Резник, Г. Б. Фомин, О. А. Сазыкина. М. : ИНФРА-М, 2013.

<sup>49</sup> Резник С. Д. Заведующие кафедрами университетов России: ступени роста / С. Д. Резник, О. А. Сазыкина ; под общ. ред. С. Д. Резника. М. : ИНФРА-М, 2016.

<sup>50</sup> Женщины-руководители в системе внутривузовского управления: проблемы, возможности и перспективы / С. Н. Макарова, С. Д. Резник. Пенза : ПГУАС, 2014.

<sup>51</sup> Студенты России: жизненные приоритеты и социальная устойчивость / С. Д. Резник, М. В. Черниковская ; под общ. ред. С. Д. Резника. Пенза : ПГУАС, 2018.

<sup>52</sup> Управление высшим образованием и наукой: опыт, проблемы, перспективы / Р. М. Нижегородцев ; под общ. ред. Р. М. Нижегородцева, С. Д. Резника. М. : ИНФРА-М, 2015.

<sup>53</sup> Управление изменениями в высшей школе / под общ. ред. Р. М. Нижегородцева, С. Д. Резника. М. : ИНФРА-М, 2018.

тацией высшего учебного заведения»<sup>54</sup>, «Управленческий потенциал высших учебных заведений России»<sup>55</sup> и др.). В связи со сказанным нельзя не отметить роль издательства «ИНФРА-М», которое в тесном сотрудничестве с С. Д. Резником и его коллегами публикует названные выше монографии в течение последних 10 лет в серии «Научная мысль».

### **3.3. Взаимодействие с науками о высшей школе как резерв развития социологии высшего образования**

В связи с рассмотрением проблемы соотношения социологии высшего образования и психолого-педагогических и управленческих наук о нем возникает проблема поиска не только точек их соприкосновения и взаимных интересов (что мы попытались только что сделать на примере проблемы качества высшего образования), но и границ между ними. Если попытаться по-другому сформулировать вопрос, то он будет выглядеть примерно так: чем социология высшего образования должна заниматься при его изучении, а чем – нет, отдав какую-то часть объектно-предметного поля высшей школы на «откуп» ее педагогике и психологии? На почве этого вопроса вполне может быть развернута – при большом на то желании – дискуссия.

Строго говоря, ее корни были заложены еще почти 30 лет назад, когда в отечественной литературе обсуждалась суть социологического подхода к образованию (в целом к нему, не только и даже не столько высшему) и по существу шли дискуссии вокруг определения предметной зоны социологии образования. Коротко говоря, суть этих дискуссий состояла в выяснении того, чем должна заниматься социология, когда она вторгается в сферу образования, что ей следует изучать в этом случае, какими должны быть границы ее научного «вмешательства» в изучение процесса обучения и воспитания.

Исторически первой в рождающихся спорах была позиция, которая сформировалась в отечественной социологии образования на рубеже 1970–1980-х гг. Ее суть состояла в том, чтобы рассматривать образование как социальный институт и социальную систему (подсистему общества) и выявлять отношение к нему (удов-

---

<sup>54</sup> Управление репутацией высшего учебного заведения: слагаемые репутации вуза, система управления репутацией вуза, механизмы управления репутацией вуза / С. Д. Резник, Т. А. Юдина. М. : ИНФРА-М, 2014.

<sup>55</sup> Управленческий потенциал высших учебных заведений России: оценка, опыт, перспективы / С. Д. Резник, О. А. Сазыкина, Г. Б. Фомин ; под общ. ред. С. Д. Резника. Пенза : ПГУАС, 2013.



летворенность им) различных социальных групп<sup>56</sup>. Полагалось недопустимым «вторжение» социологии в изучение содержания образования, в первую очередь обучения. Эта задача считалась традиционно педагогической, при этом подчеркивалось, что социологи не обладают достаточной компетентностью в понимании, а стало быть, и в исследовании специфики процесса обучения.

В начале 1990-х гг. появилась иная позиция, в соответствии с которой доказывалось, что социология не только может, но и должна изучать учебный и образовательный процесс. Первой «ласточкой» в этом плане стала работа В. Я. Нечаева «Социология образования»<sup>57</sup>. Уже в начале книги ее автор утверждает, что он намечает иное направление развития социологии образования, чем это имело место раньше. В чем же главное отличие? Оно состоит в том, что в работах подавляющего большинства авторов, опубликовавших свои исследования до В. Я. Нечаева, учебный процесс не входил в предмет социологии образования, и, по его мнению, это превращало ее «в поверхностное (пограничное) скольжение по предмету, а социолога в дилетанта»<sup>58</sup>.

Такой подход В. Я. Нечаев называл внешним, или «экстра-спективным», подходом к анализу образования и отвергал его как непродуктивный. По его мнению, «пока учение не будет рассматриваться как непосредственная предметная область социологии образования, пока данная наука не сможет проникнуть в суть процесса учения (выразить его как основную форму жизнедеятельности субъектов в сфере образования), до тех пор суждения социологов, их инструментальный аппарат будут оставаться поверхностными и непродуктивными»<sup>59</sup>.

С учетом сформулированного подхода, согласно которому социологи должны изучать проблемы процесса учения, а также его законы, принципы, механизмы, технологии, В. Я. Нечаев предлагал расширенное толкование предмета социологии образования (которую он рассматривал как часть, подотрасль социологии культуры), в которое им были включены три следующих аспекта: «Во-первых, состояние и динамика социокультурных процессов в сфере образования. Во-вторых, законы, принципы, механизмы, технологии учения социокультурной деятельности. В-третьих, взаимодействие сферы образования с другими сферами общественной жизни, те процессы, которые складываются в ходе такого взаимодействия, влияние образования на целостное, гармоничное развитие социального субъек-

<sup>56</sup> См., например: Филиппов Ф. Р. Социология образования. М. : Наука, 1980.

<sup>57</sup> Нечаев В. Я. Социология образования. М. : Изд-во МГУ, 1992.

<sup>58</sup> Там же. С. 9.

<sup>59</sup> Там же. С. 14.

екта, на его готовность включиться в те виды деятельности, которые составляют его целостное, общественное бытие»<sup>60</sup>.

Как видно, мы имеем дело с достаточно широким толкованием предмета социологии образования, включающим в себя и технологию, и механизмы, и принципы, и законы учения (т. е. то, что раньше традиционно находилось в предметной зоне педагогики, в частности методики обучения). С одной стороны, можно считать, что таким образом делается шаг на пути приближения социологии к анализу содержания образования, с другой – предлагается достаточно тесное соединение социологии образования с педагогикой.

Через несколько лет идея проникновения социологии в суть учебного процесса получила дополнительную аргументацию<sup>61</sup>. Для этого были использованы материалы как российских, так и зарубежных исследований в области социологии образования. Акцент делался на новом понимании предметной зоны социологии образования, в котором проявилось стремление соединить достаточно широкий социологический подход с включением в него элементов педагогического анализа, подразумевающего исследование многообразных аспектов учебного процесса.

Спустя несколько лет определилась еще одна позиция, в известной мере компромиссная, в соответствии с которой обсуждался вопрос о необходимости различать образовательный и учебный процессы и видеть возможности социологического исследования каждого из них<sup>62</sup>. Согласно представленной авторами точке зрения, учебный процесс означает взаимодействие его социальных субъектов по поводу усвоения того или иного предмета (учебной дисциплины) в рамках ограниченного социума конкретного образовательного учреждения. В отличие от учебного, образовательный процесс предполагает подключение этого учреждения к более широкой системе социальных факторов, раздвигая границы его социума до достаточного широкого социокультурного пространства (семья, дополнительное образование, спорт, искусство, религия и т. д.).

Сказанное в равной мере касается не только общего, но и профессионального, в том числе высшего, образования. Попытаемся использовать сформулированные выше идеи, касающиеся соединения социологических и педагогических позиций в трактовке образования в целом, применительно к высшей школе.

---

<sup>60</sup> Нечаев В. Я. Социология образования. М. : Изд-во МГУ, 1992. С. 16.

<sup>61</sup> Нечаев В. Я. Социология образования : курс лекций. М. : Центр социологии образования РАО, 1998; Осипов А. М. Общество и образование: лекции по социологии образования. Новгород : Изд-во НовГУ, 1998.

<sup>62</sup> Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология образования. М. : Гардарики, 2005.

Прежде всего ответим на вопрос: что значит в реальной практике социологического исследования высшего образования включение в его предметную зону учебного процесса? Очевидно, это не выяснение того, как усвоили студенты ту или иную тему, насколько успешно решили математическую задачу, написали курсовую работу, раскрыли в устном ответе содержание вопроса, выполнили задание по иностранному языку и т. д. Речь об изучении и знании социологами отношения к учебному и научно-исследовательскому процессу со стороны его основных субъектов – студенчества и научно-педагогического сообщества.

Социологические исследования, в том числе и наши, показывают, что в последнее время резко усиливается прагматизм субъектов образовательного процесса в вузе. Период их романтизма давно ушел в прошлое. Можно по-разному относиться к этому явлению, но нельзя не признать данный социальный факт. Студенты сегодня оценивают образовательное учреждение и основные процессы в нем (учебный, научно-исследовательский) со строго определенных позиций: получают ли (получат ли) они в нем такие знания, умения, компетенции, которые будут им полезны в последующей за вузом жизни, помогут найти место в ней в жестких условиях рыночной конкуренции? Задача социологов, по нашему мнению, состоит в том, чтобы исследовать эти оценки и меняющееся отношение вузовских общностей, в первую очередь студентов и преподавателей, к образовательному процессу, «не влезая» в его содержание: учебные планы, рабочие программы, модульное, дистанционное, онлайн и другие виды обучения, балльно-рейтинговая система контроля и т. д.

Как и любая другая отрасль социологической науки, социология высшего образования время от времени оказывается неудовлетворенной реальным положением дел и состоянием проводимых исследований, будь то теоретические или эмпирические. Эта неудовлетворенность объясняется ситуацией не только в самой социологии.

Она вызвана стремлением активнее исследовать и воздействовать на реальные процессы в высшем образовании, видеть и понимать в нем новые пласты проблем. Изучение отношений в вузах, управления ими, их организации, социальных ролей различных образовательных общностей в них, выявление связей системы высшего образования с развитием социальной структуры и социальной стратификации, институционализация этой системы, анализ в вузах социальных статусов и социальной мобильности и многое, многое неназванное, но исследуемое другое, несомненно, актуальны. Но где резервы научных разработок в сфере высшего образования? На этот вопрос предстоит ответить дальше. Пока же скажем следующее.

Один из этих резервов, на который и было только что обращено наше внимание, – изучение учебного и, более широко, образовательного процесса в высшей школе с точки зрения социологической науки и именно ее методами. То, что имело место в начале 1990-х гг., было вызвано стремлением переосмыслить предмет социологии образования за счет включения в него процесса учения как основной формы жизнедеятельности субъектов в этой сфере и их отношения к ней. Оно может быть экстраполировано автоматически на предмет социологии высшего образования и должно стать проблемой хорошо подготовленной дискуссии. В ней необходимо учитывать накопленный за последние десятилетия опыт исследований, по существу, сложившийся бэкграунд как социологии образования, так и социологии высшего образования.

Вслед за первым резервом научного исследования высшего образования сразу же видится и второй – анализ особенностей и характера знания, выступающего его «начинкой». Причем анализ – также социологический, выявляющий социокультурную детерминацию этого знания как содержания учебного и в целом всего образовательного процесса.

В связи с этим хотелось бы отметить, что до сих пор в отечественной социологии – как образования, так и высшего образования – на эту сторону дела практически не обращается должного внимания. Знание как содержание образования (любого) вообще не вызывало у социологов никакого интереса, в отличие от представителей педагогической науки, которые активно использовали знаниевый подход к образованию. Чего стоят только в этом отношении знаменитые ЗУНы (знания, умения, навыки)! Правда, сейчас многие из педагогов пытаются всеми силами заменить знаниевый подход на компетентностный, нередко противопоставляя эти подходы друг другу, что кажется нам не самой лучшей предпосылкой для дальнейших исследований и практических шагов в сфере образования, в том числе высшего. Тенденцию такого рода можно обнаружить и в социологии<sup>63</sup>.

Справедливости ради нужно отметить, что к пониманию необходимости исследования учебного процесса и его содержательного наполнения в виде определенных знаний как составной части предмета социологии образования и новой тенденции ее развития зарубежные социологи образования пришли еще в конце 1980-х – начале 1990-х гг. На это обстоятельство указывают известные американские исследователи Чарльз Бидуэл и Ноан Фридкин. В частности, они писали: «Хотя интерес к отношениям между образова-

---

<sup>63</sup> Прямикова Е. В. Предпосылки и практики компетентностного подхода в образовании. Екатеринбург : УрГПУ, 2011.

нием и социальной стратификацией сохраняется, произошло смещение внимания от институциональных тем к “индивидуально-центрированному” анализу источников образовательных знаний и их распределению в соответствии с унаследованным статусом и социальной мобильностью»<sup>64</sup>. Эта констатация крайне важна, ибо показывает стремление западных социологов образования обрести новую нишу, связанную с анализом знания и его социального распределения. По существу, был сделан шаг навстречу социологии знания.

Аналогичная ситуация имела место и в американской социологии высшего образования. Подробнее об этом будет сказано в параграфе 1 главы 5. Сейчас же отметим, что один из ведущих исследователей в области социологии высшего образования, профессор Стэнфордского университета Патрисия Гампорт говорила о необходимости поворота этой отрасли научного знания в сторону практических проблем изучения американских университетов и колледжей. Диапазон проблем – от их доступности и возможностей поступления в них представителей самых разных слоев населения (в том числе мигрантов) до особенностей жизни и учебы студентов, их социального самочувствия, влияния на них академических организаций, взаимодействия с ними преподавателей и менеджеров, факультетского управления. Ею также была поставлена проблема широких социальных требований к знаниям, которыми должны были овладеть студенты. Она подчеркивала роль высшего образования в производстве, передаче и легитимации знаний, специально рассматривала вопрос об их различных функциях<sup>65</sup>.

Еще один резерв научного исследования высшего образования, на который также не обращают в социологии должного внимания, – это самообразование, рассматриваемое в связи с проблемой знания<sup>66</sup>. Самообразование и в отечественной, и в зарубежной социологической литературе до недавнего времени не являлось пред-

---

<sup>64</sup> Bidwell Ch. E., Friedkin N. E. The Sociology of Education // Handbook of Sociology / Ed. By N. J. Smelser. California : Newbury Park, 1988. P. 450.

<sup>65</sup> Gamport P. J. Reflections on Hybrid Field: Growth and Prospects for the Sociology of Higher Education // Sociology of Higher Education: Contributions and their Context / Ed. by P. J. Gumpert. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007.

<sup>66</sup> См. подробнее: Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Самообразование как социологическая проблема // Социологические исследования. 1997. № 10. С. 78–87 (Zborovskii G. E., Shuklina E. A. Self-Education as a Sociological Problem // Russian Education and Society. 1998. Vol. 40, № 10. P. 65–81); Шуклина Е. А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика. Екатеринбург : УГППУ, 1999; Зборовский Г. Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2013. С. 335–366.

метом специального анализа, поэтому его трактовки и определения встречаются крайне редко. Вместе с тем объективное развитие самого феномена самообразования стало своего рода «социальным заказом» для его социологической рефлексии.

Изучение имеющихся в научной литературе (философской, педагогической, психологической, социологической) дефиниций самообразования, их анализ и интерпретация в рамках социологического подхода позволили выделить следующие сущностные характеристики данного феномена:

- самообразование – вид свободной, творческой деятельности;
- самообразование – внеинституциональная деятельность;
- тесная связь самообразования с образованием как системой и социальным институтом, самообразование как компонент образования, вид специально организованной, систематической, институциональной деятельности;
- самообразование – вид непрерывного образования;
- самообразование – способ самоконструирования личности;
- самообразование – сфера, способ и путь приобретения знания.

Последняя характеристика самообразования имеет для нас особое значение, но ее понимание мы должны увязывать со всеми остальными. Другими словами, чтобы увидеть тесную связь между самообразованием и знанием, необходимо осмыслить первое в целостности, во всей совокупности его сторон, обращаясь каждый раз к выявлению зависимости их от знания и знания от них.

Давая определение самообразования, которое на протяжении многих десятилетий рассматривалось с позиций философии, психологии, педагогики, обозначим существо социологического подхода к данному явлению. Самообразование мы понимаем как вид свободной деятельности личности (социальной группы, социальной общности), характеризующийся свободным выбором занятий, связанных с приобретением новых и воспроизводством имеющихся знаний, повышением культурного, образовательного, профессионального, научного уровней и направленных на удовлетворение ее духовных потребностей и реализацию потребностей в социализации и самореализации.

Поскольку самообразование выступает как средство освоения нового знания, в нем имеет место совпадение индивидуально-личностного и социально значимого. Обе эти стороны самообразования – «самоценная» (терминальная) и «инструментальная» – имеют важное значение для человека, хотя та или иная из них при определенных условиях выдвигается на передний план.

В жизни различных образовательных общностей, групп и слоев самообразование занимает неодинаковое место. Для некоторых из них самообразование важнее и значимее образования в целом –

с учетом классической формулы последнего как обучения с помощью преподавателей. Следовательно, оно (самообразование) выступает фактором воспроизводства этих образовательных общностей (групп) в определенных условиях. Речь идет о тех из них, которые заняты творчеством на основе постоянного освоения новых знаний и для которых в этом смысле самообразование – неотъемлемый способ регулярной либо повседневной жизнедеятельности.

Потребность этих образовательных общностей (групп) в самообразовании как средстве получения новых знаний характеризуется развитостью, устойчивостью, массовостью проявления, взаимосопряженностью с узловыми экзистенциальными и духовными потребностями. В то же время для любой образовательной общности самообразование – это способ воспроизводства групповой субкультуры, поскольку оно выступает механизмом усвоения не только знаний, но и групповых социокультурных норм и стереотипов поведения.

Прежде чем перейти к четвертому, заключительному параграфу третьей главы, мы хотели бы сформулировать некоторые положения, имеющие итоговый относительно первых трех параграфов характер. Эти положения позволят логично перейти к проблеме дисциплинарных и междисциплинарных подходов в исследовании высшего образования.

В рамках третьей главы был осуществлен научно-отраслевой дискурс высшего образования, который охватил смежные отрасли научного знания о нем. В центр дискурса была поставлена являющаяся «ядром» нашего исследования социология высшего образования, а ее дискурсивный ряд был образован рядоположенными отраслями наук – социологией образования, социологией знания, спектром психолого-педагогических дисциплин (педагогикой и психологией высшей школы, разделом науки об управлении высшим образованием). В ходе анализа были выявлены общие проблемы и точки соприкосновения этих отраслей научного знания в объектно-предметном поле высшего образования. Наряду с этим, были определены и значительные различия между ними, обусловленные особенностями научного знания каждой из отраслей.

Однако для дальнейшего междисциплинарного изучения высшей школы с точки зрения его методологии особый интерес и заметную роль приобретает трактовка научных подходов – как предметных, так и межпредметных, которые принято называть методологическими и которые определяют меру близости и разграничения ряда отраслей знания о высшем образовании. К их рассмотрению мы и переходим в следующем параграфе.

## **§ 4. Предметные и междисциплинарные подходы к изучению высшего образования**

### **4.1. Постановка проблемы**

Количественный рост социологов, занимающихся изучением высшего образования, пропорционален актуализации его проблем и усилению интереса к ним в обществе. Чем более акцентированной оказывается проблематика высшего образования в мире и в отдельных странах, тем значительнее – и количественно и качественно – становятся его научные исследования, осуществление которых в рамках тех или иных дисциплин или междисциплинарного анализа предполагает формирование различных методологических подходов к изучению высшей школы.

В предыдущих главах уже было показано, что высшее образование является, с одной стороны, предметной, монодисциплинарной, с другой – междисциплинарной и общенаучной проблемой. В первом случае оно привлекает пристальное внимание представителей целого ряда социальных и гуманитарных наук и выступает объектом исследования педагогики, социологии, психологии, социальной психологии, экономики, статистики, демографии, права, некоторых других дисциплин и их отраслей. Во втором случае высшее образование все чаще становится полем междисциплинарных исследований, превращаясь в объект общенаучных интересов. Тогда мы говорим о комплексных исследованиях высшей школы, в подготовке и проведении которых участвуют представители самых разных наук и отраслей научного знания.

И в том и в другом случае (конкретно-научных и междисциплинарных исследований) к изучению высшего образования применяются определенные методологические подходы. Говоря о его исследованиях в рамках отдельных наук и их отраслей, мы имеем в виду такие конкретно-научные подходы, как педагогический, социологический, психологический, социально-психологический, экономический, статистический, демографический, правовой и т. д. Естественно, они являются доминирующими в соответствующем типе исследований, но не единственными.

Так, в социологических (прежде всего эмпирических) исследованиях высшего образования нередко могут быть обнаружены проявления педагогического, экономического, демографического, статистического, социально-психологического, правового подходов. С другой стороны, в изучении высшей школы различными науками об образовании (их отраслями и разделами) постоянно используются полученные социологами результаты эмпирического анализа, социологическая методология и методика исследований. Неизмен-



ными спутниками многих конкретно-научных изысканий являются данные экономики, демографии, статистики высшего образования.

Помимо названных подходов и методов смежных наук, в конкретно-научных (предметных) исследованиях высшего образования используются и общеметодологические подходы, обладающие возможностями широкой реализации практически во всех (или во многих) областях социально-гуманитарного знания. К их числу мы относим системный, институциональный, социокультурный, деятельностный, социокоммуникативный, аксиологический, общностный подходы (см. о них в предшествующих параграфах главы 3 и в параграфах 1 и 4 главы 6).

Разумеется, они могут быть реализованы и реально применяются не только в дисциплинарных, но и в междисциплинарных исследованиях высшего образования. Но пока, как показывают практики проведения таких исследований, чаще и эффективнее эти общеметодологические подходы «претворяются в жизнь» в рамках дисциплинарного изучения высшего образования. Возможно, это происходит потому, что его крупные междисциплинарные исследования проводятся сравнительно редко. Они требуют большого напряжения сил, серьезных финансовых затрат и, главное, – заинтересованных заказчиков. Последних явно недостает российскому обществу, находящемуся уже много лет в условиях системного кризиса. Понятно, что в такой ситуации обладателям власти и денег не до исследования высшего образования.

Рассматривая применение общеметодологических подходов в рамках дисциплинарных исследований высшего образования, мы иногда с удивлением обнаруживаем, что эти подходы трактуются как составная часть конкретно-научных подходов. Так, в педагогических исследованиях высшей школы их неотъемлемым элементом оказывается системный подход, а в социологических – институциональный. О чем это свидетельствует? Разумеется, не о слабой методологической осведомленности авторов этих исследований, которые (как будто бы) не видят разницы между конкретно-научными и общенаучными подходами. Скорее всего, это показатель того, что происходит сближение и даже своеобразное «сращивание» двух типов методологических подходов к изучению высшего образования.

Наш дальнейший анализ пойдет по следующему пути. Вначале мы дадим краткую характеристику предметных, конкретно-научных подходов к высшему образованию. Затем чуть более подробно будет рассмотрен социологический подход – с учетом того, что ранее уже давалась его трактовка. Далее же мы остановимся на общеметодологических подходах к высшему образованию и по-

кажем возможности их использования в рамках его социологического анализа.

#### **4.2. Предметные подходы к изучению высшего образования**

Рассмотрение конкретно-научных подходов ограничим двумя – педагогическим и экономическим. Начнем с педагогического подхода к высшему образованию. Нет особой нужды доказывать, что он возник как естественное продолжение педагогического подхода к образованию в целом. Очевидно, что генетически первой наукой, проявившей интерес к образованию как объекту исследования, стала педагогика. Само ее возникновение в качестве отрасли научного знания, самостоятельной научной дисциплины находилось в тесной и неразрывной связи с развитием образования. Можно бесконечно долго спорить о том, что является объектом и предметом педагогики (дискуссии такого характера продолжаются и по сей день). Можно продолжать выяснять, как соотносятся воспитание, обучение и образование, каковы их сущность, задачи, закономерности, роль в жизни общества и развитии личности. Но нельзя не признать внутренней и органичной связи между образованием и научно-педагогическим подходом к нему как исторически первому подходу к образованию в системе научного знания.

В этом смысле образование является и объектом, и предметом педагогики, понимаемой и как наука, и как искусство (практика). Вообще же под педагогическим подходом будем иметь в виду научно-педагогический, т. е. осуществляемый с позиций педагогической теории, педагогической науки, хотя при этом следует, конечно, иметь в виду, что последняя сильна только тогда, когда опирается на педагогическую практику.

Естественно, что в центре внимания педагогического подхода в первую очередь оказывается формальное образование. Оно выступает как социальная система и социальный институт, в то же время являясь и процессом, и результатом, и деятельностью, и ценностью. Конечно, оно рассматривается, прежде всего, на индивидуально-личностном уровне, как способ повседневной деятельности. Но для того, чтобы образование выступало в таком качестве, необходимы гигантские усилия общества по созданию его системы и превращению ее в особый социальный институт.

Вместе с тем важной составной частью образования, роль которой непрерывно возрастает, является, в рамках его междисциплинарной интерпретации, самообразование (самообучение, самовоспитание) и тесно связанное с ним неформальное образование. В нем акцент делается на активности человека, стремящегося к получению знаний и освоению ценностей науки и культуры. Не-

формальное образование непосредственно базируется на самообразовании и не может рассматриваться без него, поскольку последнее оказывается обязательным условием его осуществления<sup>67</sup>.

Изучение самообразования – прерогатива уже социологического подхода, который базируется на институциональном и системном анализе. Чуть дальше мы остановимся на различиях между этими видами анализа подробнее, поскольку именно они составляют «каркас» методологии социологического подхода к образованию. Напомним, вместе с тем, что суть этих подходов уже рассматривалась в параграфе 1 главы 3.

Охарактеризуем педагогический подход к высшему образованию. В предшествующем параграфе мы уже частично рассматривали данный вопрос, когда выявляли соотношение социологии высшего образования и педагогики и психологии высшей школы, анализируя объектно-предметное поле этих отраслей научного знания и их взаимодополняющие характеристики. Сейчас продолжим его рассмотрение, для чего зададимся вопросами: когда стал формироваться педагогический подход к высшему образованию? какие цели при этом преследовались? что дает педагогический подход для исследования высшей школы?

Изучение реальных процессов зарождения, становления, развития высшего образования и наук, проявивших к нему особый интерес (подробно об этом см. главу 4), показывает, что высшая школа стала предметом внимания педагогической науки и практики (стало быть, и педагогического подхода) позже, чем в некоторых других науках и отраслях социально-гуманитарного знания. Здесь приоритет мы бы отдали философии – в отличие от изучения образования, где педагогика и педагогический подход были исторически первыми и доминировали длительное время.

Со времени своего зарождения в эпоху раннего Средневековья университетское образование было связано с философией, религией и медициной. Философские факультеты были первыми или одними из первых в университетах, создававшихся в Европе (Италии, Фран-

---

<sup>67</sup> Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Самообразование как социологическая проблема // Социологические исследования. 1997. № 10. С. 78–87; Шуклина Е. А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика. Екатеринбург : Изд-во УГППУ, 1999; Коршунов И. А., Лубников С. В., Денисов И. С. Формальное, неформальное и информальное образование и обучение в формировании компетенции «решение проблем» у россиян (по данным исследования РИААС). М. : ФГБУ РАО, 2018; Коршунов И. А., Гапонова О. С., Пешкова В. М. Век живи – век учись: непрерывное образование в России / под общ. ред.: И. А. Коршунов, И. Д. Фрумин. М. : Изд. дом НИУ ВШЭ, 2019; Горшков М. К., Ключарев Г. А. Непрерывное образование в современном контексте. М. : Юрайт, 2018.

ции, Германии, Англии, Чехии, Польше и других странах), а философский подход к трактовке самых различных феноменов подчинял себе все остальные, разделяя пальму первенства с религиозным. Но в Новое время, в XVII–XVIII вв., религиозное влияние на университетское образование стало ослабевать, а философское – усиливаться.

Появление же в начале XIX в. университетов гумбольдтовского типа (первый из них – Берлинский – был открыт в 1809–1810 гг.) означало революцию в высшем образовании. Помимо того, что стала расширяться его социальная база, в корне изменилась деятельность университета. Основой его реформирования стало единство преподавания и исследования. Если же говорить более точно, то базовым принципом высшего образования стало преподавание в контексте исследовательской деятельности на основе академической свободы и невмешательства государства в жизнь университета<sup>68</sup>.

Проводившаяся реформа означала появление нового этапа в развитии педагогики, новое осмысление педагогического подхода, на сей раз применительно к университетскому образованию. При этом сам этот подход обогатился философскими и педагогическими идеями двух великих немецких философов – И. Канта и И. Фихте, без идей которых возникновение университетов нового типа было бы невозможным. Собственно, именно с гумбольдтовской реформы высшего образования и началось развитие педагогики высшей школы и научно-педагогического подхода к ее изучению.

Изменение характера высшего образования по мере его трансформации от этапа к этапу (см. главу 4) сопровождалось обогащением педагогического подхода к его развитию и изучению. В конце XX – начале XXI в. этот подход ощутил на себе все основные метаморфозы развития высшей школы: влияние Болонского процесса и реформ российского высшего образования, с ним связанных; модернизацию образовательного процесса; активное внедрение компетентностного подхода; постоянную смену государственных образовательных стандартов; реструктуризацию и оптимизацию высшего образования; переход на новые образовательные технологии, связанные с дистанционным и онлайн-обучением; сокращение и даже полный отказ от лекционных курсов; минимизацию непосредственного взаимодействия преподавателей и студентов и др. Все эти новации трансформируют саму педагогику высшей

---

<sup>68</sup> Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М. : Языки Славянской Культуры, 2009.

школы и соответственно требуют перемен в использовании научно-педагогического подхода к исследованию высшего образования<sup>69</sup>.

Достаточно развитым и весьма значимым для XX–XXI вв. является экономический подход к высшему образованию. В рамках этого подхода оно рассматривается в качестве одного из важнейших социально-экономических ресурсов развития как общества, так и социальной общности и личности. С позиций экономического подхода высшее образование – это обособленная отрасль материального производства, социальная сфера и объект экономических отношений. В экономике образование относят к частично общественным благам и услугам, производство и потребление которых вполне может вестись на основе рыночных механизмов хозяйствования<sup>70</sup>.

Предметом исследования экономики образования являются образовательные организации и все экономические отношения, связанные с производимыми образовательными услугами<sup>71</sup>. Одной из важнейших проблем экономики образования стало вложение средств в него и их объем. С этой отраслью знаний оказалась сопряженной в современных условиях рыночной экономики проблема выживания образования в целом, высшего образования – в особенности. Ограничение государственной поддержки высшего образования ставит его в сложное положение, заставляет искать экономические пути выживания. В связи с этим возникает вопрос: может ли быть рентабельным с точки зрения рыночных механизмов высшее образование? Вряд ли сегодня можно найти однозначный ответ на этот вопрос.

Разработка экономического подхода к образованию вообще и к высшему в частности имеет свою более чем двухвековую историю. Известно, что впервые вопросы экономики образования были подняты еще во второй половине XVIII в. А. Смитом, а затем Дж. Ст. Миллем. Смит приравнивал человека, получившего образование и затратившего на это много труда и времени, к одной из самых дорогих машин, а Милль выводил развитие образования за пределы рыночной экономики, которая не в состоянии сама по себе диктовать ему свои законы. Проблемы, поднятые классиками экономической науки относительно образования как сферы общест-

---

<sup>69</sup> Сенашенко В. С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 5–15; Гребнев Л. С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только... (по работам В. И. Байденко и Н. А. Селезневой) // Высшее образование в России. 2018. № 1. С. 5–18.

<sup>70</sup> Куров В. С. Образование и гражданское право. М. : Готика, 2004.

<sup>71</sup> Смирнова Е. Э. Введение в социологию образования. СПб. : Интерсоцис, 2006.

венной жизни, отрасли экономики, производственного процесса, и в последующие два столетия продолжали постоянно волновать науку.

В нашей стране еще в 1920-х гг. С. Г. Струмилин, тогда еще молодой отечественный экономист, обосновывал прямое воздействие повышения образовательного уровня работников на рост общественной и индивидуальной производительности труда. Правда, он не связывал его с высшим образованием, которое находилось тогда в зачаточном состоянии. Но постановка проблемы в то время была, что называется, «пионерской».

На экономический подход к высшему образованию в XX в. оказали наибольшее влияние два ведущих направления мировой экономической мысли: неоклассическое и кейнсианское. В рамках первого основой развития высшего образования как особой отрасли экономики признавался потребитель, его интерес и выбор. Считалось, что высшее образование подчиняется действию свободных рыночных механизмов, а государство создает лишь необходимые условия для этого. Оно, по мнению представителей неоклассического направления, не должно активно вмешиваться в сферу высшего образования. Если же государство это делает, то, во-первых, подавляет конкуренцию производителей образовательных услуг, во-вторых, нарушает принцип социальной справедливости в сфере высшего образования. Этот принцип гласит: нельзя платить дважды за одно и то же образование. Между тем в случае активной деятельности государства и его структур в этой области потребителям образовательных услуг приходится платить и налог, и деньги за обучение.

Что касается кейнсианского направления, то его представители ратуют за вмешательство государства в высшее образование и его экономику. Они исходят из того, что каждый конкретный человек может не осознавать в полной мере своих личных и общественных интересов и это мешает развитию высшего образования как особого производственного процесса. Следовательно, для его поддержания и успешного функционирования рынка образовательных услуг необходимо вмешательство государства.

Оба направления сменяли друг друга в своем влиянии на экономику высшего образования вплоть до 1980–1990-х гг., пока не произошла определенная их интеграция. Вместе с тем и сегодня очевидно, что в отдельных странах (например, в Германии, Франции) в развитии высшего образования господствует фактор экономического и социального вмешательства государства в других же (например, в США) в ярко выраженной форме этого не происходит.

Есть все основания считать, что конец XX – начало XXI в. стало временем бурного развития экономического подхода к высшему образованию. Суть этого подхода в лаконичной форме может

быть определена через диалектическое взаимодействие экономики и высшего образования. Выделим три аспекта этого взаимодействия и, следовательно, самого подхода: 1) как экономика общества влияет на высшее образование, включая его в систему финансово-экономических отношений; 2) какова экономическая эффективность высшего образования; 3) как оно влияет на развитие производства, экономики общества в целом.

Поэтому понятно, что составной частью экономического подхода к высшему образованию является разработка образовательного маркетинга<sup>72</sup>. Именно благодаря ему выявляются потребности в образовательных услугах высшей школы их потребителей, что, в свою очередь, заставляет конкурировать производителей этих услуг в борьбе за возможность удовлетворить эти потребности. Следовательно, подлинным хозяином на рынке вузовских образовательных услуг становится скорее не их производитель, а потребитель.

Однако смысл экономического подхода к высшему образованию в современном российском (и не только российском) обществе состоит в том, чтобы показать реальные возможности свободного рынка образовательных услуг, его недостаточную эффективность и необходимость не столько ограниченного, сколько органичного вмешательства государства в экономику высшего образования. Эта необходимость вызвана наличием у государства определенных экономических ресурсов, которые оно в состоянии направить на реализацию ряда программ развития высшего образования.

Таким образом, цель экономического подхода состоит в том, чтобы показать разумные возможности и рациональные пропорции в сочетании свободного рынка вузовских образовательных услуг с механизмами государственного регулирования сферы высшего образования в интересах потребителей этих услуг.

Характеристика высшего образования как сферы взаимодействия (либо столкновения) потребителя и продавца соответствующих услуг, их свободного рынка и механизмов государственного регулирования этой сферы, выявление маркетинговых аспектов высшей школы, связанных с изучением общественных и индивидуально-личностных потребностей в нем, указывают на связь между экономическим и социологическим подходами к высшему образованию. Далее анализ этой связи будет развернут шире и подробнее в рамках социологической трактовки.

---

<sup>72</sup> Березка Н. Н., Красильникова Т. В. Особенности маркетинга образовательных услуг. Новосибирск : НГПУ, 2016 ; Ананишнев В. М. Маркетинг образовательных услуг. М. : МГПУ, 2015.

Теперь обратимся к содержательному анализу социологического подхода к высшему образованию. В чем его смысл? Прежде всего, он нацелен на определение места и роли высшего образования в обществе. Это значит, что речь должна идти о выявлении диалектики, взаимодействия, взаимовлияния высшей школы и различных подсистем общества: экономических, политических, социальных, культурных. Социология обращает внимание на взаимосвязи высшего образования с различными общественными структурами, институтами и организациями, с которыми его соединяет много общих задач. Социологию волнует эффективность высшего образования, трактуемая в широком социально-экономическом и культурно-нравственном плане.

Высшее образование как социальное явление и процесс, как социальная система, наконец как социальный институт, являясь элементом общества, испытывает на себе влияние практически всех изменений, происходящих в нем. Это вдвойне справедливо по отношению к высшему образованию в том типе общества, которое находится накануне глубоких, качественных трансформаций. Именно таким нам представляется современное российское общество. Правда, главные вопросы – когда они, наконец-то, начнутся и какие условия должны быть для этого созданы – пока остаются без четкого и ясного ответа. Но осознание необходимости и неотвратимости таких трансформаций и транзита общества к ним все больше и больше отражается в общественном мнении и общественном настроении<sup>73</sup>.

Переходный характер процессов, происходящих в нашей стране, экономические, политические, социальные действия власти, направленные на укрепление ее вертикали, авторитарные тенденции, противоречащие потребностям значительной части населения страны, не могли не повлиять на институт высшей школы в целом, ее конкретные образовательные организации в частности. Изменения в них вызвали у многих социальных, в том числе образовательных, общностей и групп населения серьезное недовольство, которое стало очевидным в ходе проведенных за последние годы многочисленных социологических исследований. Речь идет о массовой неудовлетворенности переходом к навязанным сверху единому государственному экзамену и преобразованиям в высшей школе в соответствии с требованиями Болонского процесса<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> Общественное мнение – 2018: Ежегодник. М.: Левада-Центр, 2019.

<sup>74</sup> Высшее образование: контроль не ослаблять, качество повышать (опрос ВЦИОМ 13.07.2016). URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115775> (дата обращения: 29.09.2019); Опрос показал, как россияне оцени-



Поэтому, рассматривая современное состояние высшего образования в России, методологически правильно было бы проанализировать его зависимость от общественных преобразований в стране. Такой подход подразумевает выявление места высшего образования в системе социальных отношений и процессов, социальных институтов и структур, его социальной роли в жизни трансформирующегося общества.

Применение социологического анализа обнаруживает возможность и иного, «обратного» подхода к выявлению диалектики высшего образования и трансформирующегося российского общества, что связано с изучением способа влияния первого на второе. Действительно, высшее образование, включенное в общественную систему, не может оставаться безразличным, безучастным к ней, так или иначе воздействует на нее, заставляет эту систему реагировать на потребности высшей школы и образовательных общностей, включенных в нее, непрерывно напоминает о себе, постоянно «теребит» государственные структуры своими проблемами.

Но социологический подход к высшему образованию не сводится лишь к его «общественным» характеристикам и не означает рассмотрения его только как социального феномена. Он предполагает также изучение высшего образования как одного из наиболее значимых элементов образа жизни людей, тесно связанного с другими элементами повседневного (регулярного) способа деятельности. Поэтому социологию интересует влияние на высшее образование труда, быта, свободного времени, условий жизни, ценностных ориентаций, различных форм и видов деятельности.

Вместе с тем ее интересы связаны и с изучением обратного воздействия высшего образования как вида деятельности на разные стороны образа жизни человека (социальных групп). Отметим сразу, предвзятого деятельностный подход к исследованию высшего образования, что рассмотрение его как вида деятельности означает включенность людей в вузовский образовательный процесс. Поэтому речь идет о деятельности не системы высшей школы или института высшего образования, а людей, вузовских образовательных общностей.

Стремление выявить личностные аспекты высшего образования, выход на его знаниевую сферу (в данном случае будем рассматривать освоение и усвоение научно-образовательных знаний как содержание высшего образования), проблематику социализации сближают социологический подход к нему с педагогическим

---

вают качество высшего образования в стране (результаты инициативного всероссийского опроса «ВЦИОМ-Спутник» 15.09.2019). URL: <https://na.ria.ru/20190925/1559124735.html> (дата обращения: 29.09.2019).

и психологическим (социально-психологическим), что само по себе является весьма значимым позитивным методологическим фактором.

Специфика социологического подхода к высшему образованию состоит также в том, чтобы анализировать степень удовлетворенности им различных социальных общностей, как непосредственно включенных в его систему, так и косвенно связанных с ней. Речь идет о выявлении социального самочувствия различных общностей в сфере высшей школы, факторах социального комфорта и дискомфорта (что особенно актуально для общества, совершившего переход к рыночным отношениям), готовности людей продолжать вузовскую образовательную деятельность в течение всей их жизни (научно-педагогическое сообщество) либо достаточно долгого времени (студенчество, участники производственного процесса, предпенсионеры и пенсионеры), что зачастую связано с получением второго высшего образования.

Последнее суждение свидетельствует о том, что социологию волнуют вопросы высшего образования в связи с включенностью людей в непрерывное образование, причем как с точки зрения личной заинтересованности людей в его развитии, так и с позиций общественного признания значимости этой проблемы. Оно выражается в существовании особого направления социальной политики, поощряющей и финансирующей создание различных структур дополнительного профессионального и общекультурного, неформального образования и его центров за пределами институционализированных учреждений и учебных заведений для удовлетворения самых разнообразных образовательных потребностей не только молодежи, но и взрослого населения.

Таким образом, использование социологического подхода позволяет сочетать в изучении высшего образования общественную и личностную, объективную и субъективную стороны. Они могут быть объединены в анализе в том случае, когда высшее образование рассматривается в различных ипостасях – и как социальный институт, и как социальная система, и как вид деятельности, и как взаимодействие образовательных общностей, и как ценность (общественная и индивидуальная), и как социокультурная и социокоммуникативная сфера.

#### **4.3. Междисциплинарные подходы к изучению высшего образования**

Конкретизируя социологическое изучение высшего образования, институциональный, системный, деятельностный, общностный, социокультурный, социокоммуникативный, аксиологический, процессуальный подходы дают возможность исследовать его и на социальном (даже социетальном), и на общностном (групповом), и на личностном уровнях. Эти подходы выступают, с одной стороны, как конкретные проявления связи социологического изучения высшего образования с общественными процессами, с другой – как обобщение иных его характеристик: педагогических, экономических, психологических, социально-психологических.

Суть первых двух названных выше основных методологических подходов – системного и институционального – уже рассматривалась нами в параграфе 1 главы 3. Здесь мы остановимся кратко на их различиях. Обратимся при этом к их сравнению, поскольку такая трактовка позволит лучше понять место и роль высшей школы в обществе. При этом отметим, что институциональный подход составляет «сердцевину» социологического подхода к высшему образованию и является, по нашему мнению, наиболее «социологичным». Но, чтобы его лучше понять, сравним институциональный подход с системным и покажем, чем они отличаются друг от друга<sup>75</sup>.

Во-первых, в рамках институционального подхода высшее образование рассматривается как элемент системы общественных отношений, взаимодействующий с другими ее элементами. Системный же подход характеризует высшее образование как таковое, вне этой связи, как определенное автономное структурно-целостное единство. Так, рассмотрение этого образования в институциональном аспекте подразумевает выявление его связей с производством, наукой, культурой, другими социальными институтами, системами и подсистемами, их функциональных взаимодействий, тогда как системный подход этого не требует, поскольку высшее образование в его рамках рассматривается как относительно самостоятельный феномен.

Во-вторых, институциональная характеристика высшего образования нацеливает на изучение его как определенной устойчивой и динамичной формы организации общественной жизни в сфере обучения, воспитания, профессиональной подготовки. Системный же подход требует обращать внимание на строение, структуру этого образования в связи с выполняемыми им (и его подсистемами) теми или иными функциями.

---

<sup>75</sup> Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология образования. М. : Гардарики, 2005. С. 132–142.

В-третьих, и это, может быть, самое важное: системный подход «обезличен», а институциональный предполагает анализ деятельности и взаимодействия социальных общностей в сфере высшего образования. С учетом этого различия высшее образование в рамках системного подхода оказывается лишенным конкретных субъектов, участников учебно-воспитательного и научно-исследовательского процессов. В границах же институционального подхода это образование есть не что иное, как взаимодействие социальных групп, общностей, определенным образом организованное для достижения целей и выполнения задач обучения, воспитания, ведения научных исследований, развития личности, социализации, профессиональной подготовки.

Поскольку интересы социальных общностей в сфере высшего образования не совпадают, а их взаимодействие, как правило, насыщено противоречиями, институциональный анализ высшей школы предполагает изучение не только ее организации, но и форм совместной деятельности различных образовательных общностей, их групп и слоев. Институциональный подход направлен на определение характера, содержания, способа проявления этих противоречий и поиск путей их разрешения как в самой сфере высшего образования, так и за ее пределами.

Институциональный подход позволяет выявлять и объективные характеристики функционирования системы высшего образования, и субъективные мнения, оценки, позиции, ценностные ориентации, установки, интересы различных социальных общностей, взаимодействующих друг с другом. Он дает возможность увидеть противоречия между элементами (звеньями, уровнями) системы высшего образования на основе изучения отношения к ним со стороны различных категорий населения. Другими словами, выявляются престиж и авторитет системы высшего образования, а также ее составляющих.

Институциональный подход, применяемый при рассмотрении системы высшего образования, нацелен на определение характера связей между ее элементами. Именно благодаря такому подходу становится заметным разрыв между, например, школьным и вузовским образованием, соответственно между образовательными общностями школы и вуза. То же касается разрыва между средним профессиональным и высшим образованием, между вузовским и послевузовским образованием.

Каждая из этих образовательных подсистем функционировала (и до сих пор часто функционирует) автономно, без учета потребностей и интересов «предшественников» и «последователей». Разрыв между ними негативно сказывается на состоянии и каждой подсистемы, и ее образовательных общностей. Это приводило и

продолжает приводить их к значительным трудностям адаптационного периода в рамках высшего образования.

Благодаря институциональному анализу становятся понятными причины этого разрыва, состоящие в устремленности каждой из подсистем образования на решение своих внутренних проблем без осознания их связи с более широкими задачами развития личности в целом, выходящими за пределы данной подсистемы. Пока, к примеру, школа будет озабочена в первую очередь вопросами успеваемости и успешной сдачи ЕГЭ ее выпускниками и не станет ориентироваться в своей деятельности на потребности и интересы учащихся, перспективы их интеграции в последующую, послешкольную жизнь, ей как институту общества трудно рассчитывать на высокий авторитет в нем.

Аналогичные рассуждения уместны и в отношении институтов профессионального образования. Более того, здесь ситуация оказывается намного сложнее в связи с тем, что профессиональные лицеи, колледжи, вузы должны выполнять функции подготовки молодых людей не только к работе по полученной специальности, но и связанные с деятельностью в рыночных условиях.

Важной характеристикой институционального подхода к высшему образованию является стремление анализировать этапы и тенденции развития этого социального института. Особенность его состоит в том, что он появляется на определенном этапе развития общества и служит одной из наиболее существенных предпосылок его совершенствования. Ведь именно с помощью высшего образования осуществляется связь поколений, социальный прогресс.

Поэтому мы можем смело, не боясь ошибиться, назвать институт высшего образования одним из наиболее долго существующих. Будет меняться структура этого социального института, появятся новые образовательные формы, учреждения, но вряд ли изменится его суть и направленность, вряд ли отомрут его социально значимые функции. В их осуществлении – один из основных источников прогрессивного развития общества, его шанс в достижении новых результатов, возможность удовлетворения как общественных, так и личных потребностей – не только материальных, но и социальных и духовных.

Охарактеризуем деятельностный подход к высшему образованию. Но вначале коснемся вопроса об общенаучном смысле этого подхода. В литературе принято деятельностный подход сопрягать с личностью, педагогикой, психологией (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев). Нередко его связывают с образованием, но опять же на уровне личности. Принимая такую трактовку деятельностного подхода, мы все же думаем, что в сфере образования, в том числе высшего, имеет смысл применять его не толь-

ко к личностному анализу, но и к трактовке деятельности иных субъектов этой сферы – учреждений и институций образования, образовательных общностей.

Высшее образование как вид деятельности, способствующий осуществлению личностной самореализации, тесно связано с процессами социализации и индивидуализации личности. Усвоение, освоение и присвоение совокупности общественных отношений (социализация) возможны только в индивидуальной форме и проявляются посредством деятельности человека. Высшее образование как раз и оказывается одним из видов деятельности, который выявляет степень присвоения личностью общественных отношений, реализации ее сущностных сил.

Рассматривая подход к высшему образованию, связанный с характеристикой его в качестве определенного вида деятельности, отметим, что субъектом такой деятельности выступает как личность, так и социальный институт, социальная организация (образовательное учреждение), социальная общность. В рамках деятельностного подхода высшее образование трактуется не просто как вид деятельности, но как элемент образа жизни, тесно связанный с другими его элементами и показывающий место этого образования среди них. Деятельностный подход предполагает изучение образовательных потребностей, ценностных ориентаций, интересов, диспозиций, установок, мотивов, реализующихся через высшее образование.

Отсюда следует, что суть рассматриваемого подхода выявляется сквозь призму анализа особенностей, форм и видов деятельности образовательных структур и образовательных общностей, студентов и педагогов, их образа жизни, эмоциональных, когнитивных, мотивационных и поведенческих механизмов. Из сказанного вытекает, что характеризуемый подход ориентирует на изучение образовательной деятельности двух ее основных субъектов: 1) образовательных организаций и органов управления ими; 2) образовательных общностей.

Такое исследование требует анализа деятельности этих субъектов высшего образования как порознь, так и во взаимодействии. Цели и векторы их деятельности, естественно, во многом разнятся, но совпадают в главной смысловой направленности. В этом качестве выступает удовлетворение потребностей в высшем образовании – как конкретных, получающих его субъектов, так и общества в целом, его отдельных систем и подсистем.

Образовательные организации высшей школы и органы управления ими призваны своей деятельностью создавать необходимые условия для функционирования учебного, научно-исследовательского, воспитательного процессов и образовательных общностей,

являющихся их ключевыми субъектами. Содержанием названных процессов как раз и выступает деятельность образовательных общностей. Отсюда органичным дополнением деятельностного подхода к высшему образованию становится общностный подход к нему.

Этот подход занимает особое место в исследованиях высшего образования. Среди всех методологических подходов, применяемых к изучению высшей школы, он является наиболее «молодым» – в том смысле, что стал использоваться сравнительно недавно. Смысл общностного подхода состоит в том, чтобы способствовать исследованию основных субъектов высшей школы – вузовских образовательных общностей, причем как порознь, так и (что особенно важно) во взаимодействии. Все основные результаты и продукты высшего образования появляются в процессе и итоге этого взаимодействия.

Базируясь на теории социальной общности (ее корни – в творчестве Ф. Тённиса<sup>76</sup>), общностный подход ориентирует на разработку методологии и методики исследования особого элемента социальной структуры общества – социальной общности и ее разновидности в сфере высшей школы – образовательных социальных общностей. У последних существует своя специфика, обусловленная их местом и ролью в системе и институте высшего образования. Основными вузовскими образовательными общностями являются, как известно, студенчество, научно-педагогическое сообщество, менеджеры разных уровней. От качества их участия в образовательном, научно-исследовательском, воспитательном процессе, от эффективности их взаимодействия зависит результат работы не только конкретного учебного заведения, но и всего института высшего образования, всей его системы. Отсюда следует и значение общностного подхода.

Под ним мы понимаем в самом широком плане методологический подход, состоящий в рассмотрении общества как целостной системы социальных общностей, выступающих в качестве реально существующих, эмпирически фиксируемых, относительно единых и самостоятельных совокупностей (взаимосвязей) людей, объединенных по социокультурным, демографическим, экономическим, этническим, территориальным, религиозным, политическим, профессиональным и иным основаниям. Главными, образующими социальные общности, признаками являются: относительная целостность, осознание людьми своей принадлежности к ним (идентификация и самоидентификация), схожие условия жизни и деятель-

---

<sup>76</sup> Тённис Ф. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии. М. : Фонд Университет ; СПб. : Владимир Даль, 2002.

ности, наличие определенных пространственно-временных полей бытия, реализация функции самостоятельного субъекта социального и исторического действия и поведения на основе обладания и использования различных ресурсов<sup>77</sup>.

Есть еще один подход, который играет важную роль в осмыслении высшего образования, помогая понять, как оно превращается в один из основных видов деятельности человека. Это – социокультурный подход. Выступая как универсальная технология жизнедеятельности человека, а значит, и его образования, культура сама базируется на нем. Высшее образование выполняет роль опоры, транслятора, передаточного звена культуры, оно охватывает всю деятельность человека по освоению культуры<sup>78</sup>.

Значительную роль в разработке социокультурного подхода сыграли исследования П. Сорокина, в первую очередь его «Социальная и культурная динамика»<sup>79</sup>. Этот подход базируется на «неразрывной триаде» трех сторон социокультурного взаимодействия: 1) личности как субъекте взаимодействия; 2) обществе как совокупности взаимодействующих индивидов с его социокультурными отношениями и процессами; 3) культуре как совокупности значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, а также совокупности носителей, объективирующих, социализирующих и раскрывающих эти значения. Ни один из членов этой неразделимой триады (личность, общество и культура) не может существовать без двух других. Из контекста приведенных положений П. А. Сорокина следует, что неразрывность триады социокультурного взаимодействия обеспечивается, фактически, образованием.

Социокультурный подход П. Сорокина был одной из первых попыток обозначить социальный контекст образования. В. Я. Нечаев справедливо полагал, что на основе этого подхода выводится базисная институциональная ролевая матрица взаимодействия педагог – учащийся и раскрываются позиции этих основных субъектов сферы образования, а в анализе динамики их ценностей появляются предпосылки моделирования образовательного процесса<sup>80</sup>.

Развивая идеи П. Сорокина, мы считаем, что в рамках обозначенного подхода высшее образование может рассматриваться

---

<sup>77</sup> Зборовский Г. Е. Теория социальной общности. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2009. С. 98–110.

<sup>78</sup> Коган Л. Н. Социология культуры. Екатеринбург : Изд-во УрГУ, 1992. С. 72.

<sup>79</sup> Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. М. : Астрель, 2006.

<sup>80</sup> Нечаев В. Я. Новые подходы в социологии образования // Социологические исследования. 1999. № 11. С. 84–91.



как социокультурный феномен, который необходимо вписывать в широкий социальный контекст отношений, связей, в систему общества в целом, взаимодействующих социальных общностей – учащихся, студентов, родителей, педагогов. Иначе, без анализа этого конкретного взаимодействия, высшее образование превращается в абстракцию.

Как следует из сказанного, высшее образование в качестве социокультурного феномена может рассматриваться через многочисленные сферы его проявления: социальные отношения, социальные представления, ценностные установки и ориентации, сохранение и воспроизводство ценностей и норм общества и качество жизни. В условиях постоянно и динамично меняющегося мира важными становятся регулярное обновление содержания высшего образования, поиск новых подходов и технологий в связи с его новым содержанием.

Выполняя важные социокультурные функции, высшее образование способствует активному включению индивидов в социальную среду, выступает средством воссоздания целостности общества и личности. Доминанта образовательной деятельности в образе жизни человека нередко обусловлена высоким удельным весом подлинно культурного значения этого вида деятельности, его наполненностью неким культурным инвариантом, который всегда создает вокруг себя определенную ауру.

С деятельностным и социокультурным подходами тесно связан и социокоммуникативный подход. Дело в том, что высшее образование целесообразно рассматривать в качестве коммуникации как вида социального взаимодействия субъект-субъектного типа. Учитывая, что коммуникативные системы очень быстро претерпевают изменения, а многие из них, тесно связанные с использованием технических средств, активно внедряются в вузовский образовательный процесс, можно понять, насколько важен социокоммуникативный подход к высшему образованию в современных условиях<sup>81</sup>.

Существенное значение имеет и понимание того обстоятельства, что одним из способов изучения высшего образования как коммуникативной системы является анализ технологий знакового общения. Вся коммуникативная деятельность опосредована знаками, поэтому разработка проблем высшего образования предполагает обращение к анализу знаковых процессов, знаковых и символических структур и систем. Последние возникают, реализуя

---

<sup>81</sup> Шуклина Е. А. Коммуникативный подход к исследованию образовательной сферы // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. № 6. С. 61–70.

коммуникативно-познавательные цели субъекта высшей школы в ситуациях социокоммуникативного взаимодействия.

Превращение высшего образования в индивидуально и социально значимый вид деятельности, социальный институт, социальную систему (подсистему общества) может происходить только в том случае, если на уровнях индивида, социальной общности, общества будут осознаны ценности этого образования, если они отразятся в потребностях и интересах различных его субъектов. Изучение этого процесса ценностного преломления высшего образования, включения его ценностей в ткань повседневного (регулярного) социального и личностного бытия и составляет существо аксиологического подхода к высшему образованию.

Под ним в самом общем плане мы будем понимать методологический подход, согласно которому в качестве доминанты исследования социокультурных явлений и процессов выступает их система ценностей. Ее ядро – ценности человеческой жизни, свободной деятельности, взаимопомощи, гуманного общения, овладение культурой, высшим образованием, умение отделить подлинные ценности от мнимых, наличие у человека ценностного начала деятельности.

Аксиологический подход помогает осмыслить противоречия, возникающие между ценностями-целями и ценностями-интересами высшего образования. Если первые требуют для своей реализации инструментальных действий, более того, сами могут иметь инструментальный характер, то вторые, основывающиеся на интересе, скорее гедонистичны. Когда человек стремится к высшему образованию ради удовольствия, наслаждения, которое он получает в этом процессе, когда им движет только интерес к знанию, жажда познания, искреннее любопытство открывателя нового, тогда ценность этого вида деятельности особенно важна.

Как уже отмечалось, одной из базовых ценностей людей является образование, сейчас все чаще высшее. Его наличие, стремление к овладению им и превращению в постоянную доминанту образа жизни стало неотъемлемой частью непрерывного образования. Превращение высшего образования в доминантную ценность жизнедеятельности людей происходит тогда, когда оно становится потребностью. Отсюда вытекает целесообразность дополнения ценностного (аксиологического) подхода потребностно-мотивационным.

Потребность в высшем образовании – одна из важных потребностей человека и общества. Она во многих отношениях близка к потребности в труде, в ряде случаев способна ее «превысить», и в этом смысле для определенных социальных групп может быть центральной в системе их потребностей, превращаясь в одну из

главных ценностей жизни. Потребность в высшем образовании можно рассматривать как необходимое условие нормального функционирования и развития современного человека. Относясь скорее к категории социальных, чем естественных потребностей, она несет в себе также многие признаки и последних. В условиях современного общества потребность в высшем образовании как бы включается в генотип социально развитого субъекта деятельности.

Потребность в высшем образовании относится к категории не только социальных, но и духовных. Духовные, интеллектуальные потребности касаются приобретения знаний, формирования и развития способностей человека. Эти потребности конкретно реализуются в процессе получения высшего образования, повышения и расширения культурного кругозора.

Потребность в высшем образовании имеет несколько аспектов: экономический, социальный, духовный. Каждый из них предполагает формирование соответствующих предпосылок (экономических, социальных, духовных) для удовлетворения возникшей потребности и развития на ее базе потребности в непрерывном образовании. Потребность в высшем образовании выступает не только как способ развития личности, но и как средство удовлетворения других потребностей. В этом смысле можно говорить об эволюции потребности в высшем образовании, которая совершается в ее движении от цели деятельности человека до его естественной потребности. Потребность в высшем образовании богата по содержанию и разнообразию форм удовлетворения. Она активна, созидательна по своему характеру.

Сегодня потребность в высшем образовании становится средством существования его субъекта, особенно если предоставляется возможность свободного выбора вариантов ее удовлетворения. В наличии выбора проявляется высокий уровень развития системы высшего образования, а в использовании такой возможности участником этой системы – возросший уровень его сознательности, его стремления реализовать свой творческий потенциал, получить социальное, моральное и интеллектуальное удовлетворение.

В условиях наблюдающегося противоречивого отношения к ценности и престижу некоторых видов высшего образования со стороны различных групп и слоев населения особенно важно, чтобы потребность в нем стала предметом социальной политики в обществе. Дело в том, что ценностью становится не только само высшее образование, но и потребность в нем. При этом следует сказать, что падает ценность не всякого высшего образования, а, прежде всего, несовременного, устаревшего и плохого. Ценность качественного, хорошего высшего образования, в том числе связанного с альтернативными и нетрадиционными его вариантами,

повышается. Будет расти и потребность в нем. Для ее формирования и удовлетворения нужна целенаправленная образовательная политика исполнительной власти, органов управления высшим образованием.

Здесь следует поставить вопрос не только о ценности высшего образования, но и о высшем образовании как ценности. Дело в том, что высшее образование может выступать для людей, что мы уже отмечали, как инструментальная и терминальная ценность. В первом случае оно становится средством, инструментом для достижения иных, необразовательных целей – реализации карьерных намерений, повышения статуса, получения дополнительных материальных благ и т. д. Во втором случае, когда речь идет о высшем образовании как терминальной ценности, оно выступает в качестве самоцели и самоценности, что выражается в стремлении человека овладеть новой информацией ради собственного развития, удовлетворения потребности и интереса в новом знании.

Конечно, не следует противопоставлять инструментальную и терминальную ценности высшего образования друг другу. Идеальный вариант – их соединение в образовательной деятельности индивида в вузе. Вызывающим озабоченность обстоятельством может быть только одно – подмена в представлениях немалой части молодежи ценности высшего образования ценностью диплома о нем. Следствием именно такой подмены является полная удовлетворенность многих студентов получением пресловутой «тройки». А это и есть путь к формированию психологии «троечника», посредственности не только в учебе, но и в последующей жизни.

Хорошее, ценное высшее образование сегодня часто связывают с предоставлением качественных обязательных и дополнительных образовательных услуг. Однако потребность в образовательных услугах следует отличать от потребности в высшем образовании, которая выступает по отношению к первой как родовая характеристика по отношению к видовой. Потребность в образовательных услугах – это своего рода запрос, выступающий конкретной формой образовательной потребности как целостного личностного феномена. Если образовательная потребность приобретает вид цели, то потребность в конкретных образовательных услугах – не что иное, как средство для достижения этой цели.

Потребность в образовательных услугах есть нужда в удовлетворении каких-либо конкретных стремлений, желаний личности, сулящих достижение некоторых предвидимых результатов. Она связана с готовностью (предрасположенностью, диспозицией) к какой-либо конкретной деятельности, направленной на реализацию потребности в высшем образовании. Без такого рода потребности трудно себе представить сегодня развитие высшего образования,

его субъектов. Но в любом случае и потребность в высшем образовании в целом как таковая, и потребность в конкретных образовательных услугах выступают как ценности. При этом первая чаще всего является ценностью терминальной, вторая – инструментальной.

Наконец, остановимся на завершающем наш методологический анализ подходе, который мы определили как процессуальный. Суть его состоит в том, чтобы рассматривать высшее образование и его конкретные структуры как процессуальные феномены, имеющие прошлое, настоящее и будущее, постоянно видоизменяющиеся. Очевидно, что с процессуальным подходом в условиях его применения к анализу высшего образования оказывается тесно связанным темпоральный подход. Говорить о высшем образовании как о процессе, да еще и как о процессе его трансформации, вне фактора времени нельзя. Эта методологическая связь (процесса во времени и времени как процесса в привязке к высшему образованию) определяет необходимость использования двух тесно сопряженных и взаимодействующих подходов.

Два подхода, рассматриваемые в связи и единстве (процессуальный и темпоральный), могут и должны использоваться относительно не только высшего образования как социальной системы и социального института, но и его образовательных общностей. Их социологические и иные исследования показывают особый динамизм и быструю изменчивость студенчества и научно-педагогического сообщества<sup>82</sup>.

В смысле динамизма и подверженности изменениям образовательные общности гораздо более процессуальны и темпоральны, чем система и институт высшего образования. Ни у кого не вызывает сомнения консерватизм и инерционность образования в целом (в том числе, в ряде случаев, и высшего), медленные перемены в нем, несмотря на многочисленные желания более быстрых его трансформаций. Декларируя их необходимость, даже сторонники быстрых изменений в высшем образовании вынуждены признать

---

<sup>82</sup> Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. «Взросление» студенчества как феномен меняющегося высшего образования // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 38–49; Амбарова П. А. Темпоральная самоорганизация вузовской науки и трансформация научно-педагогического сообщества // Вестник СурГПУ. 2016. № 2. С. 35–41; Zborovsky G., Ambarova P. The influence of demographic factors on the structural changes of the student community // The 11th International Days of Statistics and Economics. The Conference Proceedings, Prague (Czech Republic), September 14–16, 2017. P. 1914–1922 [Электронный ресурс]. URL: [https://msed.vse.cz/msed\\_2017/article/47-Zborovsky-Garold-paper.pdf](https://msed.vse.cz/msed_2017/article/47-Zborovsky-Garold-paper.pdf).

значимость его стабильности и устойчивости в рамках определенных отрезков времени.

Но если можно сдерживать скорость перемен в образовании, то ограничить темпы изменений в деятельности образовательных общностей оказывается гораздо сложнее. Темпоральный подход к образовательным общностям состоит как раз в том, чтобы использовать в их исследовании в полной мере фактор времени как определяющий динамические процессы этих общностей в темпоральных границах их изменений. Не будем также забывать и о том, что существуют немалые различия в изменениях самих образовательных общностей (студенты меняются быстрее, чем их педагоги).

Вузовские образовательные общности изменяются во времени (хронологически) и через время (темпорально). Оставаясь важнейшим элементом системы высшего образования и замыкая на себе многие процессы, вузовские образовательные общности не только могут влиять в какой-то мере на состояние высшей школы, они способны конструировать новый социальный порядок в ней. На наш взгляд, ресурсом, обеспечивающим реализацию данных функций вузовских образовательных общностей, выступает социальное время, запускающее в них трансформационные и инновационные процессы.

Вузовская образовательная общность осуществляет свою деятельность в социальном времени. Речь идет не только о времени ее возникновения и продолжительности ее существования, хотя и эти временные параметры чрезвычайно важны, поскольку определяют устойчивость общности, ее социальное самочувствие, тесноту связи между ее членами. Подчеркнем другой момент: жизнедеятельность вузовской образовательной общности характеризуется изменениями, имеющими определенные временные параметры (длительность, продолжительность, последовательность, чередование, темпоритмы). Деятельность представителей вузовских образовательных общностей структурирована по временным параметрам и зонам (учебное, внеучебное, рабочее, внерабочее, свободное время, время обязательных интеракций).

Трактовка вузовской образовательной общности как темпорального объединения людей позволяет рассматривать социальное время как интегрирующее начало, «клей», связывающий людей в ее рамках, маркер, подчеркивающий ее границы, специфику. Темпоральный подход к вузовским образовательным общностям легко сочетается с ресурсным подходом к их изучению. В таком контексте вузовская образовательная общность выступает носителем особого вида капитала – капитала времени, который способен в

определенных обстоятельствах конвертироваться в ее человеческий капитал<sup>83</sup>.

Одна из задач применения процессуального и темпорального подходов в рамках социологии высшего образования состоит в том, чтобы обнаружить этот своеобразный временной дифференциал перемен в институте и системе высшего образования и в его различных образовательных общностях. Этими различиями в значительной мере обусловлены противоречия, а иногда и конфликты в многочисленных образовательных процессах учебного, научно-исследовательского и воспитательного характера. На деле это означает лишь то, что процессуальные и темпоральные факторы в высшем образовании требуют своего постоянного осмысления и учета в условиях принимаемых управленческих решений.

Завершая параграф, отметим, что каждый из названных выше и охарактеризованных методологических подходов обладает важным исследовательским потенциалом и вполне может быть конвертирован в методологическую и методическую программу эмпирического исследования высшего образования, его конкретных видов, структур и элементов через систему операциональных понятий, а также показателей и индикаторов, их конкретизирующих.

Итак, мы стремились показать наличие целого ряда методологических подходов к изучению высшего образования: институционального, системного, деятельностного, общностного, социокультурного, коммуникативного, аксиологического, процессуального, темпорального. Они не только углубляют социологический анализ высшего образования, но и позволяют конкретизировать предметные подходы. Данные подходы дают возможность обобщить некоторые характеристики, присущие каждому из них и связанные с рассмотрением высшего образования как социального института, социальной системы, вида деятельности, коммуникации, ценности, как социокультурного явления, как процессуального и темпорального феномена. В этом смысле рассмотренные выше подходы выступают не только как методологические по отношению к социологическому анализу высшего образования, но и как общенаучные.

В завершение главы 3 и всего первого, методологического раздела монографии, отметим, что авторы стремились представить в нем социологию высшего образования как целостную отрасль социологической науки со своим объектом, предметом, структурой, функциями, специальными социологическими теориями. В разделе было показано место рассматриваемой отрасли в системе социо-

---

<sup>83</sup> Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Время социальной общности. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2017. С. 134.

логического знания, что означало характеристику связей социологии высшего образования с другими, «соседними» его отраслями. Особое внимание при этом было уделено отношениям социологии высшего образования с социологией образования. Анализ методологических подходов к изучению высшего образования создал возможности для перехода ко второму разделу монографии, посвященному предпосылкам, истории и современному состоянию социологии высшего образования.



## **РАЗДЕЛ II. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СОЦИОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **ГЛАВА 4**

#### **Предпосылки появления и развития социологии высшего образования**

##### **§ 1. Исторические предпосылки**

###### **1.1. Ранние формы высшего образования в период Античности и Средневековья**

Первой и, пожалуй, главной, исторической предпосылкой социологии высшего образования послужили появление и институционализация самой высшей школы. Прообразом будущих университетов стали Академия Платона, созданная в Афинах в IV в. до н.э., Ликей Аристотеля, основанный в Афинах в 335 г. до н.э., Мусеум, учрежденный Птолемеем в Александрии в начале III в. до н.э. Традиция учреждать особые школы для элитного обучения сохранилась и в Византии, где в 425 г. был создан Аудиториум, или Магнавра («Золотая палата»). Это учебное учреждение собрало в своих стенах цвет византийских ученых, преподавателей и не менее выдающихся учеников, среди которых были Кирилл и Мефодий. Кроме Аудиториума в Константинополе, в то же самое время существовали юридическая, медицинская, философская, патриаршая школы, обучение в которых осуществлялось на самом высоком уровне.

Тенденция к выделению высшего уровня образования сложилась и в исламском мире. Интеллектуальное движение было связано с Домом мудрости, основанным в 830–833 гг. в Багдаде халифом Абдуллой ибн Харун аль-Мамоном, а также высшими школами мусульманской Испании, существовавшими в 912–976 гг. в Кордове, Саламанке, Толедо, Севилье. С XI в. повсеместно в арабских странах распространились медресе, в которых получали не только религиозное, но и светское образование. По мнению некоторых исследователей, арабские образовательные и культурные центры стали прообразом средневековых европейских университетов и в содержательном, и в организационном плане<sup>1</sup>. Они предлагали «классические» образовательные программы не только по медицине, богословию, праву, но и по многим другим наукам. В арабских учебных заведениях были лекционные залы, богатейшие библиотеки, научные школы, собственные уставы и традиции самоуправления.

---

<sup>1</sup> Успенская Н. А. Высшее образование в арабских странах: прошлое и настоящее // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 2. С. 308. С. 307–312.

Уже на раннем этапе становления высшего образования проявились две важные его социальные характеристики – элитность и элитарность. Первая означала образовательную подготовку особого качества и особого уровня сложности, связанную с интеллектуально насыщенной, образовательной и научной деятельностью. Вторая предполагала включение в образование избранных людей, на которых в дальнейшем возлагалась особая миссия светского или религиозного управления обществом.

Обе характеристики по-прежнему присутствуют в современном высшем образовании, однако по-разному проявляются в конкретных учебных заведениях. Противоречия в развитии высшей школы, на наш взгляд, во многом обусловлены ориентацией одних вузов на элитарность и элитность, других – на массовость. Та или иная ориентация задает стратегию развития вуза, определяет качество образования в нем, предопределяет его положение в образовательном пространстве. Противоречия же связаны с тем, что массовизация высшей школы, которая произошла в последней трети XX в., закономерно привела к снижению качества высшего образования, перепроизводству специалистов в определенных секторах экономики, девальвации ценности высшего образования. Последствия этого феномена сегодня получили неоднозначную оценку как в науке, так и в зеркале общественного мнения<sup>2</sup>, а в социологии высшего образования стали частью ее предметного поля.

Мы обратились к раннему этапу становления высшего образования не случайно. Он с очевидностью показывает, что связывать возникновение высшей школы исключительно с появлением западноевропейских средневековых университетов было бы неверно. Как видим, выделение высшего уровня в образовательных практиках началось еще в древности. Учреждение же в средневековой Европе университетов, послуживших прототипом современных вузов, стало еще одной исторической предпосылкой появления в будущем социологии высшего образования. Но, прежде чем мы рассмотрим более подробно названную предпосылку, хотелось бы сделать общее заключение по первому сюжету.

Выделение высшей ступени в образовании практически сразу обозначило особую социальную сущность этого феномена. Высшее образование стало способом удовлетворения важнейшей общественной потребности в получении и передаче интеллектуального капитала, научно-образовательного знания, подготовке предста-

---

<sup>2</sup> Арпентьева М. Р., Гриднева С. В., Ташёва А. И. Кризис университета: от «всесторонне развитой личности» к «роботоустойчивому специалисту» // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 4. С. 2298–2308.

вителей ряда профессиональных групп. Социальная природа высшего образования проявилась в формировании его общественной миссии, на тот момент связанной с обеспечением государственного и религиозного управления<sup>3</sup>. Элитность и элитарность как социальные характеристики высшего образования символически были легитимизированы сакральностью жизни и деятельности людей, включенных в него.

Исторические факты свидетельствуют о достаточно высокой динамике высшего образования как мощного интеллектуального движения, сопровождавшего развитие человеческой цивилизации с древних времен. Соответственно, должна была появиться и наука, которая бы описала и глубоко проинтерпретировала эволюцию высшего образования, трансформацию его содержания и социальных функций в тесной связи с социальной динамикой. Рано или поздно должна была появиться область научного знания, которая предметом своего изучения сделала бы саму связь высшего образования и общества, их коэволюцию. Такая наука (речь, конечно, идет о социологии высшего образования) появится спустя многие века. А за это время сформируется еще ряд исторических предпосылок ее возникновения, среди которых особое значение, конечно, имело появление средневековых европейских университетов.

Средневековый университет как явление европейской цивилизации изначально формировался как относительно автономная корпоративная структура<sup>4</sup>, в которую входили студенты и преподаватели. И с этой особенностью были связаны все его ключевые социальные характеристики: формирование специфической культуры и этики, сложные, порой конфликтные, отношения с горожанами, независимость от местных светских и религиозных властей, конкурентные отношения с другими университетами и др.

Средневековые университеты были уникальным социальным феноменом – и для своего времени (это был расцвет феодализ-

---

<sup>3</sup> Авторы одной из статей, посвященной кризису современных университетов, последовательно доказывают, что, в отличие от традиционного общества, современному глобализирующемуся постмодернистскому миру образование и наука в их классическом проявлении не нужны. Именно с потерей специфических общественных функций высшего образования они связывают кризис университетов (см.: Арпентьева М. Р., Гриднева С. В., Ташёва А. И. Кризис университета: от «всесторонне развитой личности» к «роботоустойчивому специалисту» // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 4. С. 2300).

<sup>4</sup> Первые университеты возникали в средневековых городах, имевших цеховую структуру. Поэтому и университеты были своеобразными цехами, объединяющими профессуру и студентов, имели все признаки и характеристики корпорации.

ма<sup>5</sup>), и в сравнении с предыдущим периодом истории. Первые из них часто появлялись спонтанно, вне зависимости от воли правителей и государства, как сообщества равных людей, чья связь возникала на основе «клятвы верности» университетской корпорации. Формально право на учреждение университетам давала санкция (грамота) Папы Римского или монарха. Они также получали из рук церковной власти средства – для частичной, а иногда полной оплаты обучения бедных студентов и труда преподавателей. Однако автономность существования и внутренней жизни университетской корпорации была непреложной ценностью и реально действующей социальной нормой того времени. Несмотря на то, что эта ценность постоянно оспаривалась властью предрержащими, вследствие чего права университетов периодически ущемлялись, тем не менее она много веков оставалась стержнем и скрепой университетской жизни и университетской корпорации.

Главной социальной функцией средневекового университета, в отличие от миссии древних высших школ, было формирование класса интеллектуалов, востребованных в различных сферах общества, в том числе в государственном и церковном управлении, юриспруденции (и не только в них). Вот что пишет по этому поводу историк П. Уваров: «Существовал повсеместный социальный заказ на интеллектуалов – людей, которые умеют мыслить и объяснять происходящее. И некоторые из них делали очень неплохую карьеру, становясь кардиналами и даже римскими папами. Интеллектуал, конечно, не мог стать королем или герцогом, но он мог сделать карьеру в церковной иерархии и служить и императору, и королю»<sup>6</sup>. Примечательно, что средневековые университеты, действительно, готовили «универсальных интеллектуалов», т. е. они не давали профессионального образования в современном узком смысле: в них готовили докторов медицины, но не практикующих хирургов, лицензиатов права, но не судейских, докторов богословия, но не проповедников.

В средневековых университетах парадоксально сочетались корпоративная закрытость и автономия (через систему символических границ в виде обычаев, традиций, дискурсивных практик) и открытость различным слоям общества. По мнению П. Уварова,

---

<sup>5</sup> Появление первых «настоящих» университетов историки относят к XIII в. Им предшествовал очень важный период (XI–XII вв.) развития «пред-университетов», студий, учебных центров.

<sup>6</sup> Корпорация знаний: Павел Уваров об истории и функциях современного университета [Электронный ресурс]. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/14541-korporatsiya-znaniy-pavel-uvarov-ob-istorii-i-funktsiyakh-sovremennogo-universiteta> (дата обращения: 04.02.2019).

причастность к университетской корпорации действовала как «социальная магия» – инструмент, трансформирующий социальный статус человека и открывающий перед ним новые возможности<sup>7</sup>. Так, незаконнорожденный, крестьянин или аристократ, получив мандат университетского сообщества, становились его частью, забывая сами и заставляя забыть других о своем происхождении, сословной принадлежности и ограничениях. Университетское образование не только давало знания, но и прививало добродетели, позволявшие приравнять их носителей к аристократии.

Открытость университетской корпорации миру, обществу обеспечивалась также «научным бродяжничеством», которое в современном языке получило название академической мобильности<sup>8</sup>. Средневековые студенты и преподаватели перемещались по всей Европе, от университета к университету в поисках или источника знания, или его благодарного реципиента. И любой европейский университет должен был признать их, поскольку принадлежность к корпорации делала всех равными, а кроме того, она была освящена благословением Папы Римского или монарха.

Именно в это время сформировались механизмы циркуляции и диссеминации образовательного знания в географическом, социальном и культурном пространстве европейского региона. Школярам порой проще было посетить университет, где преподавал известный профессор, чем найти его книги.

В средневековых университетах было положено начало профессионализации преподавательской деятельности и развитию механизмов самоорганизации и саморегуляции внутри профессиональной корпорации. Исследователи сходятся во мнении, что главным содержанием профессиональной деятельности университетских преподавателей было образование – как способ интерпретации, трансляции и распространения канонического знания в различных областях. Наука как система производства нового знания еще не утвердилась в университетах того времени, это произойдет позже. Тем не менее университетская атмосфера, культура, традиции создавали все условия для развития научного знания, которое тесно переплетется с образовательным и составит основу содержания современного университетского образования.

---

<sup>7</sup> Корпорация знаний: Павел Уваров об истории и функциях современного университета [Электронный ресурс]. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/14541-korporatsiya-znaniy-pavel-uvarov-ob-istorii-i-funktsiyakh-sovremennogo-universiteta> (дата обращения: 04.02.2019).

<sup>8</sup> Студенты, которые наиболее активно занимались «научным бродяжничеством», обучаясь от случая к случаю то в одном, то в другом университете, получили название голиардов.

Способом структурирования общности профессоров и одновременно проявлением основ ее самоорганизации выступала традиция присвоения ученых степеней. Наделение ученой степенью как доказательство признания статуса, способностей, уровня знаний преподавателей было привилегией и правом исключительно университетской корпорации. Традиция эта сохранилась в университетской культуре, а попытка передачи этого права внешним структурам вызывает в профессиональном сообществе, по меньшей мере, непонимание, по большому же счету – явное сопротивление и открытое недоверие государственному менеджменту в сфере управления наукой и высшим образованием.

Интереснейшая и недостаточно изученная в российской науке социальная и культурная история средневековых университетов дает представление об истоках формирования студенческого (*universitas scholarium*) и преподавательского (*universitas magistrorum*) сообществ, уникальных в своей способности сохранять и воспроизводить ценности и традиции университетской корпорации через века. Сами по себе средневековые университеты как организации не сохранились. Даже знаменитые своей «толстой» историей современные Оксфордский, Кембриджский, Болонский, Парижский, Пражский, Гранадский, Мадридский университеты не являются правопреемниками одноименных средневековых университетов. Они и не могут быть ими по сути, поскольку идея университета всегда «привязана» к историческому и социокультурному контексту, изменяющемуся от эпохи к эпохе.

Между тем культура университетской корпорации пережила сам средневековый университет, легко укоренившись в университетах современного типа и преодолев межстрановые барьеры. Университеты распространились по всему миру, выходя далеко за границы Европы и сохраняя при этом содержание и особенности университетской культуры. Ее воспроизводство было тесно связано с воспроизводством студенчества и профессуры как социальных общностей и типа взаимодействия между ними.

Особого разговора заслуживает связь современных университетских традиций, ритуалов и церемоний со средневековыми. Одни из них имеют только формальное сходство, другие – более глубокое содержательное, ментальное, смысловое. К слову, распространенные в зарубежных, а сегодня и российских университетах фандрайзинг и технологии создания эндаумент-фондов формально есть не что иное, как средневековая традиция пожертвований университету. Некий человек, получивший образование в том или ином университете и занявший достойное положение в обществе, учреждал (чаще всего перед смертью) при университете коллегия. В нее входили земляки благотворителя, из которых несколь-

ко человек могли учиться бесплатно. Их обучение (так же, как и труд преподавателей) оплачивалось пожертвованиями или доходами с земельных участков, которые жертвователь отдавал в распоряжение коллегии<sup>9</sup>.

При всей схожести средневековой и современной моделей благотворительного поведения в его основе лежит разная мотивация: у наших современников таким образом проявляются потребности в корпоративной солидарности и имиджевых предпочтениях, у средневекового человека – потребность в спасении души, ради чего облагодетельствованные школяры (и, может быть, не одно их поколение) возносили предписанную уставом коллегии ежедневную молитву.

Описанный сюжет – один из множества других, к изучению которых обращаются, прежде всего, историки, иногда – философы и культурологи<sup>10</sup>. А вот социология, в силу своей обращенности к современному обществу, зачастую обходит вниманием исторический и социокультурный контекст существования и трансформации университетского образования, тем самым обедняя актуальное знание о высшей школе, ее состоянии и перспективах развития.

На наш взгляд, процесс конституирования, а далее – институционализации социологии высшего образования тесно связан с необходимостью глубокого историко-социологического анализа высшего образования. В нем возникновение феномена европейского университета занимает значительное и значимое место. Те глубокие изменения, что происходят в современном высшем образовании, как в России, так и за рубежом, не могут быть адекватно проинтерпретированы социологами (несмотря на огромный массив эмпирических данных) без понимания ими социальной и социокультурной сущности самой идеи классического университета. Этот

---

<sup>9</sup> Уваров П., Фурман И. Корпорация толкователей // Культиватор. 2012. № 3. С. 31–40.

<sup>10</sup> Уваров П. Ю. Университеты и идея европейской общности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.binetti.ru/content/335> (дата обращения: 06.02.2019); Глаголева Е. В. Повседневная жизнь европейских студентов от Средневековья до эпохи Просвещения. М. : Молодая гвардия, 2014 ; Университетоведение : учеб.-метод. пособие / О. А. Яновский и др. Минск : БГУ, 2011 ; Петрова Г. И. Философия университетского образования: модификация критериев классического университета в обществе знания : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2013 ; Кислов А. Г. «Забота не о себе» классического университета // Вестник Томского государственного университета Философия. Социология. Политология. 2018. № 42. С. 136–144 ; Кислов А. Г., Сафронович И. Е., Шапко И. В. К полигенезу университета // Идеи и идеалы. 2018. Т. 2, № 2. С. 59–83.

аспект, на наш взгляд, является важной исследовательской задачей социологии высшего образования.

Анализ исторических «корней» социологии высшего образования можно было бы продолжить, выделяя в исторической ретроспективе какие-то специфические тенденции и уникальные явления в самом высшем образовании. Однако размышления об истории высшей школы с позиций социологии заставляют нас несколько свернуть с пути ее традиционного хронологического анализа и обратиться к важному феномену, ставшему своеобразной предтечей социологии высшего образования.

Речь идет о саморефлексии высшей школы и представителей университетских общностей. Иначе говоря, нас интересует момент, когда на общностном и институциональном уровнях в высшей школе складывается потребность в самопознании, самоописании и самооценке, когда появляется для этого особый язык (несводимый только к научному) и специфические формы выражения. Мы вполне можем говорить о том, что университетская саморефлексия имела (да, в общем-то, и сейчас имеет) и научную, и ненаучную составляющие. Она использует научный и ненаучный (художественный, публицистический, повседневный) язык как способ самопознания и средства объективации полученных о себе знаний, характеристик, оценок.

В. Вахштайн назвал университеты фабриками по производству новых языков описания, способов мышления и объяснения мира, востребованных в определенный исторический момент. По его мнению, именно способность профессоров Болонского университета разработать и предложить Фридриху Барбароссе новый язык описания политики и новый способ мышления о власти, который помог ему в борьбе с Папой Римским, способствовал утверждению автономии названного университета, а затем – благодаря изданию особого закона – независимости и всех остальных университетов<sup>11</sup>.

Университетская саморефлексия также потребовала собственного языка самоописания, основы которого были заложены еще в Средние века. И традиция эта стабильно развивалась с течением времени, несмотря ни на какие взлеты и падения университетов и в целом высшего образования<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Вахштайн В. Метафоры и метаморфозы университета // Культиватор. 2012. № 3. С. 20–30.

<sup>12</sup> Ради справедливости заметим: В. Вахштайн полагает, что современный университет стал скорее объектом описания, чем субъектом, способным к самоописанию. Но это дискуссионный вопрос, требующий своей разработки.



Так, одним из самых выразительных способов самоописания университетов и университетского сообщества стала метафора<sup>13</sup>. Язык описания университетов из века в век наполнялся все новыми и новыми метафорами, маркирующими результаты их саморефлексии: «Университет – любимая дочь короля», «Университет – суверенное государство», «Университет как Церковь», «Университет – инструмент социальной политики (социальной инженерии)», «Университет как бизнес-корпорация», «Университет как машина по производству политической элиты», «Университет как квинтэссенция гражданского общества», «Третья миссия университета», «Университет как технология»<sup>14</sup> и др.

Появление университетологии, с одной стороны, представляло собой реакцию на потребность описывать реальность, с которой университетские профессора встречались каждый день. С другой стороны, язык и подходы, выработанные в ходе университетской саморефлексии, были (и остаются по сей день) своеобразной «пробой пера» в разработке методологии и инструментов исследований социальной реальности. По мнению М. Соколова, «многие важные идеи в организационном анализе, изучении профессиональных культур и социологии социальных сетей были впервые сформулированы на материале университетов и исследовательских институтов»<sup>15</sup>. Таким образом, самописание высшей школы развивалось не только как «путеводитель» по академическому миру, но и как метод описания общества в качестве «среды ее обитания».

История высшего образования сквозь призму самоописания университетов раскрывает эволюцию «идеи университета», череду ее кризисов и способов их разрешения. Понятно, что других – внешних по отношению к высшей школе – источников знания о ней не найти, за исключением, пожалуй, небольшого собрания официальных документов – законов, постановлений, указов, – содержание которых почти ничего не дает для понимания внутренней жизни высшей школы. Между тем дискурс о высшем образовании, формируемый вузовскими исследователями, чрезвычайно богат, динамично развивается, становится глубоко аналитичным и критическим<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. М.: ЦСП и М, 2013.

<sup>14</sup> Трипольский Р. И. Прологомены к общей теории университета // Вестник МГТУ. 2014. Т. 17, № 4. С. 790–796.

<sup>15</sup> Соколов М. Социология академического мира [Электронный ресурс]. URL: <https://postnauka.ru/courses/87602> (дата обращения: 11.03.2019).

<sup>16</sup> Сапунов М. Б., Тхагапсоев Х. Г. Культура критического дискурса о высшем образовании и науке (по страницам журнала) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 7. С. 20–27.

Для исследования предпосылок появления социологии высшей школы рассмотрение традиции университетской саморефлексии чрезвычайно важно, поскольку ее развитие породило множество языков самоописания – философский, педагогический, антропологический, культурологический и, наконец, социологический. Последний из перечисленных, вероятно, как никакой другой, наиболее релевантен задаче описания современного кризиса высшей школы и поиска способов его разрешения. Просто хотя бы потому, что это – кризис взаимоотношений университетов и общества.

Если раньше университеты во многом определяли идеи развития общества (по сути – конструировали социум, «вели» за собой), то сейчас, по выражению В. С. Никольского, «они лишь пытаются предлагать услуги по удовлетворению имеющихся в обществе потребностей, формируемых средствами массовой информации»<sup>17</sup>. В ситуации неопределенности зависимость высшего образования от трансформаций, происходящих в обществе, усилилась и перешла в такой формат, который может и должен быть «прочитан» социологически.

Теоретический и методологический язык социологии позволяет соединить макро-, мезо- и микроуровни функционирования высшей школы в социуме, сочетать в анализе принципы объективного и субъективного, строить ее голографическую, объемную картину с помощью сочетания различных подходов (системного, институционального, общностного и др.) и даже выхода в междисциплинарное пространство. Методический арсенал социологии сегодня настолько богат и продуктивен, что превращается в основной инструмент получения эмпирического знания практически по всем аспектам функционирования высшего образования. Одним словом, традиция самоописания высшей школы сегодня не может быть продолжена без социологии (социологии высшего образования).

### **1.2. Университеты и государство в Новое время**

Среди исторических предпосылок появления социологии высшего образования особо следует отметить происходившую на рубеже XVIII–XIX вв. в ареале европейских стран трансформацию отношений между университетами и государством. Кризис средневекового университета выразился в исчерпании потенциала его корпоративной закрытости, противоречии схоластического знания актуальным потребностям развивающегося капиталистического общества, отставании университетской науки от актуальных тен-

---

<sup>17</sup> Никольский В. С. «Академическая свобода» как язык самоописания университета // Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 73.

денций научного поиска того времени<sup>18</sup>. Решение «университетской» проблемы взяло на себя государство, которое простимулировало реформу университета и в целом высшего образования. Прежде всего, это произошло во Франции и Германии.

Наполеоновскими декретами 1806 и 1808 гг. во Франции был создан единый для всей страны «имперский Университет». А в Германии в 1809–1810 гг. Вильгельмом фон Гумбольдтом был учрежден Берлинский университет, модель которого для большого количества европейских стран и России стала определяющей. Различия между французской и немецкой моделями университета, по мнению С. Козлова, были заложены еще в XVI–XVII веках и связаны не с высшим, а начальным и средним образованием. Именно в этих сферах образования идеологи Реформации и Контрреформации запустили импульс развития двух альтернативных моделей отношения к книге и к знанию<sup>19</sup>.

Не углубляясь в рассмотрение различий между французскими и немецкими университетами, отметим, что суть реформы как во Франции, так и в Германии была одной и той же, и заключалась она в создании *прототипа будущей национальной системы высшего образования*. Между средневековыми университетами не существовало связей и взаимодействий, свидетельствующих о более или менее целостной системе высшего образования. Они были корпоративно замкнутыми, автономными и «приписаны» к разным территориям. Их развитие и благополучие зависело как от интереса студентов, так и от благосклонности государя или церкви.

Вследствие университетских реформ во Франции и Германии в начале XIX в. были созданы централизованные системы высшего образования. Во Франции понятие университета стало обобщающим для всех уровней образования<sup>20</sup>. Высшее образование превратилось в часть (подсистему) французской системы образования, в которой выделился университетский сектор (в виде факультетов) и сектор учебных заведений, дополнительных к нему. Учебные заведения данного сектора (специальные высшие школы, о которых мы будем писать в следующем параграфе, к примеру Политехни-

---

<sup>18</sup> Здесь мы не будем останавливаться подробно на причинах, проявлениях и последствиях этого кризиса, поскольку они хорошо описаны в исторической литературе. Кроме того, в параграфе 2 главы 4 нами будут раскрыты социально-экономические аспекты этого кризиса.

<sup>19</sup> Козлов С. Эволюция французской образовательной модели в XIX веке // Отечественные записки. 2013. № 4. URL: <http://www.strananoz.ru/2013/4/evolyuciya-francuzskoy-obrazovatelnoy-modeli-v-xix-veke> (дата обращения: 20.04.2019).

<sup>20</sup> Там же.

ческая и Высшая нормальная школы, Школа хартий) создавались исключительно по инициативе верховной государственной власти, Конвента. Даже после свержения Наполеона принципы взаимодействия высшего образования в целом и конкретных университетов с государственной властью принципиально не изменились. Скорее всего, стала внутренне изменяться сама система высшего образования, о чем свидетельствуют постоянные университетские реформы во Франции, которые осуществлялись одна за одной на протяжении всего XIX столетия.

Приведем только один пример, касающийся организации университетского управления во Франции. Согласно закону от 7 февраля 1815 г., подписанному Людовиком XVIII, совет университета состоял из ректора, деканов факультетов, провизора королевского колледжа (находившегося в каждом главном городе учебного округа), трех нотаблей, отобранных королевским советом общественного образования. В совет также входили епископ и префект главного города учебного округа. При этом последние два участника университетского совета были наделены правом совещательного голоса, имевшего приоритет над голосом ректора. Как видим, «рука государства» далеко простиралась в пределы высшего образования и в полной мере осуществляла все функции управления им.

Французское государство в лице императоров и министров (в определенный период это был и Конвент) учреждало высшие учебные заведения, пыталось формировать единое пространство высшего образования с учетом административного деления Франции на округа, разрабатывало национальную образовательную политику, модель высшего образования и стратегию его развития, устанавливая по возможности единые нормы и правила внутреннего устройства университетской жизни, взаимосвязей университетов и, как бы сейчас сказали, ключевых стейкхолдеров. Приоритет государства среди последних был очевиден и неоспорим. Государственная политика и контроль пронизывали всю французскую систему образования, в том числе и высшую школу.

Если обратиться к университетской реформе, осуществленной в Германии В. Гумбольдтом, то во многом ее смысл совпадет с общим результатом французских университетских преобразований – в процессе этой реформы создавалась институциональная рамка будущей национальной системы высшего образования. Содержательно немецкая модель университета была другая, но наличие определяющая роль и интересы государства и в управленческом, и идеологическом, и финансовом планах.

Реформы высшего образования в Германии были инициированы государством. Влияние государства на немецкие универси-

теты усилилось после Реформации<sup>21</sup> и было связано с желанием обеспечить одинаковый уровень подготовки и определенную религиозную принадлежность будущих специалистов, обслуживающих государственные интересы, – священников, врачей, адвокатов, чиновников. Не последнюю роль для государства играла способность университетов привлекать деньги и выступать выгодным финансовым инструментом пополнения государственной казны.

Переход немецких университетов от корпоративной автономии к огосударствлению был успешно апробирован в двух немецких университетах – сначала в Галле, затем – в Геттингене. Эта ситуация нашла отражение в указах бранденбургского курфюрста Фридриха III и уставе университета Галле (1694 г.). В них утверждалось право курфюрста назначать на высшие административные должности членов королевской семьи (должность ректора), доверенных лиц из профессоров (должность проректора) или государственных чиновников (должность канцлера университета). Кроме того, в 1750-х гг. прусское правительство ввело порядок назначения в каждом университете двух «своих» обер-кураторов из числа высших сановников (в чине действительных тайных советников). Обер-прокуроры были наделены широкими полномочиями, связанными с университетским управлением, финансовыми вопросами и урегулированием университетских конфликтов<sup>22</sup>.

Прямое государственное управление и финансирование были введены в Геттингенском университете, созданном по указу Карла VI Габсбурга. Куратор университета, назначенный императором, сам отбирал профессоров, распоряжался деньгами, выделенными на содержание университета, формировал нормы и правила университетской жизни, которые при символическом сохранении некоторых традиций университетской корпорации и свободы преподавания, тем не менее, блокировали деструктивные проявления средневекового цехового сознания. По результатам императорской «ревизии» немецкого образования в 1789 г. университеты в Галле и Геттингене были названы лучшими, отвечающими всем принципам Просвещения. А значит, признание и одобрение получила и практика прямого государственного управления высшими учебными заведениями.

Таким образом, на протяжении XVII–XVIII вв. в Германии (речь идет о Пруссии) постепенно сложились предпосылки интеграции университетов в систему бюрократического государствен-

---

<sup>21</sup> Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М. : Языки Славянской культуры, 2009. С. 114.

<sup>22</sup> Там же. С. 117–119.

ного управления сферой образования. В связи с этим становится абсолютно закономерным тот факт, что в начале XIX в. Вильгельм фон Гумбольдт реализовывал свои идеи по созданию Берлинского университета, будучи государственным чиновником.

К тому времени традиция королевского назначения обер-кураторов распространилась на все немецкие университеты. Установление подотчетности университетов общегосударственным законам и правилам ознаменовалось отменой университетской юрисдикции, которая ранее выражалась в наличии собственного академического суда над студентами и профессурой. Во многих университетах установилась и финансовая зависимость от государственных субсидий, позволявших покупать лучшее оборудование для лабораторий, создавать библиотечные фонды. По мнению А. Ю. Андреева, для истории европейских университетов превращение университета в *государственное учреждение* стало важной тенденцией<sup>23</sup>.

Установление контроля за высшим образованием, помимо ранее названных тактических задач (подготовка специалистов, привлечение денег), позволило германскому правительству реализовать важнейшую историческую миссию по восстановлению, самоутверждению и объединению маленького государства, разрушенного, истощенного и перекроенного в ходе Наполеоновских войн. Ставка была сделана на высшее образование, модернизированное в модели гумбольдтовского университета. Эта модель основывалась на «новой идее всеобъемлющей и единой науки, находящейся на институциональном обеспечении у государства, которое ради его же эффективности само ограничивало свои возможности вмешательства»<sup>24</sup>.

Заметим, что университеты в России создавались по образцу немецких и испытывали на себе огромное влияние немецких традиций. Именно в связи с этим они возникали как государственные учреждения. Таковыми они остаются и по сей день. Т. Н. Жуковская в книге, посвященной истории российских университетов, показывает, что огосударствление высшего образования в России было изначально заданной его институциональной рамкой, за границы которой оно так и не вышло даже на современном этапе<sup>25</sup>.

Рассмотрение реформ университетского образования во Франции и Германии, а также роли государства в их осуществлении

---

<sup>23</sup> Андреев А. Ю. Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половины XIX века. М. : Знак, 2005. С. 71.

<sup>24</sup> Там же.

<sup>25</sup> Жуковская Т. Н. Университеты и университетские традиции в России. Петрозаводск : ПетрГУ, 2011. С. 25.

позволило выявить истоки очень важной проблемной зоны современной социологии высшего образования. Речь идет об активной научной дискуссии по поводу влияния современного государства на высшее образование. Она затрагивает проблемы разработки государственной политики в отношении высшей школы, участия государства в ее финансировании, преобразования «классического» университета в предпринимательский и многие другие.

В научной повестке социологии высшего образования эти проблемы были актуализированы в конце XX в. в связи с кризисом модели гумбольдтовского университета и пересмотром взаимоотношений университетов (высшего образования) и государства. Современные социологи высшего образования не просто активно изучают названные проблемы, но и становятся в каком-то смысле публичными политиками, представляя результаты своих исследований в поле публичной социологии и публичной политики.

### **1.3. Университеты и общество в Новое время**

Анализ исторических предпосылок появления социологии высшего образования, берущих свое начало в Новом времени, был бы неполным без рассмотрения взаимоотношений университетов с обществом. На наш взгляд, в это время возникает новый формат связей не только между университетами и государством, но и между университетами и обществом в целом, его отдельными социальными слоями и социальными институтами.

Кризис университетов был обусловлен не только их внутренней эволюцией, но и внешними факторами – политическими событиями и процессами рубежа XVIII–XIX вв. Французская революция, Наполеоновские войны, искоренение «старого режима» привели к слому системы феодальной собственности и изменению социальной структуры общества, что не могло не сказаться и на университетах.

Вследствие военных и политических катаклизмов была разрушена экономическая база университетов, ранее живших за счет закрепленной за ними собственности, резко уменьшилось количество студентов, в том числе иностранных, составлявших когда-то существенную долю обучающихся. Некоторые университеты были просто ликвидированы новыми правителями, поскольку вместе с захваченными в ходе военных действий землями они переходили в собственность иного государства, не желавшего тратить на их содержание деньги.

Однако не только эти объективные исторические факторы послужили катализаторами реформ университетского образования в Новое время. Отношение к университетам со стороны общества,

а именно – интеллектуальной элиты, аристократии, набирающей силы передовой буржуазии, было весьма неоднозначным, зачастую остро критическим.

Как известно, средневековые университеты были всеобщими, т. е. открытыми для представителей всех слоев населения. Выше мы писали о том, что статус студента или преподавателя университета «стирал» историю низкого происхождения человека и переформатировал его социальный статус. Сохранение этой традиции в XVII–XVIII вв. имело свою оборотную сторону: отношение высших слоев населения европейских стран к университетам было весьма настороженным. Дворяне неохотно отпускали своих детей учиться в университеты с их традициями Аристотелевых пирушек, считая последние рассадниками дурных манер, распутного образа жизни, порчи ума. Кроме того, долгое время, как в Европе, так и в России, существовало устойчивое убеждение ненужности для дворянства университетского образования с целью построения карьеры. Предпочтение отдавалось военным школам и училищам, которые открывали путь к государственному управлению через военную карьеру<sup>26</sup>.

Существовало негативное отношение и к определенной части университетских профессоров. Причиной тому служили низкий уровень обучения, лень, прогулы, скучное, архаичное преподавание «по книге», интеллектуальная и духовная ограниченность, «мышьяковая возня» с целью устранения более талантливых и просвещенных конкурентов, межконфессиональные распри, практика купли-продажи ученых степеней, пьянство и др.<sup>27</sup> Описанная категория профессоров была названа «ленивой породой трутней». Негативный стереотипный образ такой профессуры получил свое отражение в художественной, публицистической и исторической литературе. Так, известный профессор Лейпцигского университета Христофор Томазиус посвятил немало страниц своего журнала описанию «общества бездельников»<sup>28</sup>, чем вызвал гнев своих врагов по университетской корпорации. В другом источнике приводится случай, произошедший в одном немецком университете, студенты которого

---

<sup>26</sup> Феофанов А. М. Университет и общество: студенты Московского университета XVIII – начала XIX века (социальное происхождение и быт) // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2010. № 4. С. 62–72.

<sup>27</sup> Строгеецкий В. М. История культурологической мысли в Германии в XVII–XVIII веках. Нижний Новгород : НГЛУ, 2002.

<sup>28</sup> Примечательно название этого журнала: «Шутливое и серьезное. Благородные и простодушные мысли о всевозможных забавных и полезных книгах и вопросах, о первом месяце или январе в предстоящих разговорах общества бездельников».



возвели барана в ученую степень доктора, нарядили его и возили по городу с криками «Дорогу новому академику!»<sup>29</sup>.

Значимым индикатором общественного мнения об университетах был рост неудовлетворенности и недоверия к качеству образования, которое они давали. Это недоверие повлекло за собой введение обязательных дополнительных экзаменов для врачей и юристов, которые стали проводиться профессиональными коллегиями. С этим же фактором связаны появление в Европе и последующая широкая популярность различных учреждений (школ, училищ), дававших профессионально ориентированное, практическое знание. В развитии профессионального образования, в том числе высшего, была заинтересована буржуазия. Поскольку в следующем параграфе главы 4 мы затронем эту тему, сейчас лишь укажем на один ее аспект, а именно – на критическое отношение представителей нового социального слоя к образованию, которое давали «старые» университеты.

Реформированные в конце XVIII – начале XIX в. европейские университеты стали ориентироваться на особенности, интересы и потребности своих основных «заказчиков», которыми наряду с государством стали дворянство и богатая буржуазия. Историки приводят пример уже упомянутого Х. Томазиуса, по инициативе которого в университете преподавателям и студентам стали прививать нормы и ценности так называемого галантного поведения. А. Ю. Андреев отмечает, что «профессор на кафедре уже не носил мантию или рясу, но был одет и напудрен, подобно дворянам, и должен был находить с ними общий язык, быть доступным, возбуждать искренний интерес у слушателей»<sup>30</sup>. В университетах стали появляться конные манежи, учителя музыки, танцев, иностранных языков, фехтования и т. д. В ответ на это в европейских университетах уже в конце XVIII в. стала расти доля выходцев из аристократии: в университетах Вюрцбурга, Тюбингена, Страсбурга, Йены она составляла примерно 5 %, в Лейпциге, Гейдельберге, Галле – 7 %, Геттингене – 13 %<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Wollgast S. Zur Geschichte des Promotionswesens in Deutschland. Bergisch Gladbach, 2001. S. 103–104.

<sup>30</sup> Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М. : Языки Славянской культуры, 2009. С. 115.

<sup>31</sup> A History of the University in Europe / H. de Ridder-Symoens (ed.). Vol. II: Universities in Early Modern Europe (1500–1800). Cambridge University Press, 1996 ; A History of the University in Europe / W. Rüegg (ed.). Vol. III: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945). Cambridge University Press, 2004.

В этих изменениях мы видим ответ университетов на социальный запрос не только дворянства, но и государства, которое было заинтересовано в подготовке когорты новых, «просвещенных» бюрократов – уже из числа представителей высокостатусных, привилегированных социальных слоев, вплоть до королевских или великокняжеских семей. Отметим, что и для выходцев из третьего сословия университетский диплом давал возможность поступить на королевскую или княжескую службу<sup>32</sup>. Не случайно Г. Шнедельбах назвал классический период развития гумбольдтовского университета *временем образованного бюргерства*<sup>33</sup>, а университеты – *«мануфактурой чиновников»*<sup>34</sup>.

Насколько привычным стал изменившийся социальный состав студентов европейских университетов, свидетельствует жалоба немецкого профессора, приглашенного в один из российских университетов. В письме на родину он сетует на то, что среди его университетских слушателей нет представителей знати, но полно детей мастеровых, торговцев, аптекарей и представителей иных низких сословий, которые не знают того, что знает каждый немецкий школьник, но при этом полны азиатской спеси<sup>35</sup>.

Немаловажную роль в изменении отношений между университетами и обществом сыграл переход к преподаванию на национальных языках. Первыми это сделали немецкие профессора Геттингенского университета в середине XVII в. В 1768 г. Екатерина II разрешила читать лекции на русском языке в Московском университете. В 1784 г. в Австрии указом императора Иосифа II немецкий язык стал обязательным для всех образовательных учреждений во всех провинциях. Преподавание на национальном языке постепенно утвердилось во всем образовательном пространстве Европы. Университеты перестали «говорить» языком церкви и ученой схоластики, хотя латынь и сохранилась как основа европейской образованности вплоть до начала XX в.<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> Хаванова О. В. Заслуги отцов и таланты сыновей: венгерские дворяне в учебных заведениях монархии Габсбургов. 1746–1784. СПб. : Алетейя, 2006. С. 12.

<sup>33</sup> Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта // Логос. 2002. № 6. С. 65. (Перевод книги: Schnadelbach H. Philosophie in Deutschland. 1831–1933. Frankfurt am Main, 1991. S. 35–48).

<sup>34</sup> Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта // Логос. 2002. № 6. С. 68.

<sup>35</sup> Андреев А. Л. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М. : Языки Славянской Культуры, 2009. С. 302.

<sup>36</sup> Столяров А. А. Латинский язык в контексте европейской культуры. М. : СГУ, 1998.

История развития национальных языков свидетельствует о том, что появление развитых (единых) национальных языков в Европе происходит примерно в конце XVIII–XIX в. и совпадает с началом формирования современных национальных европейских государств<sup>37</sup>. Благодаря «лингвистическому» перевороту, поддержанному идеологами Просвещения, через университетское образование стало возможным формировать национальное самосознание и национальную образовательную культуру. Выше мы отмечали, что, например, для Пруссии учреждение Гумбольдтом классического университета в Берлине означало создание идейной основы возрождения страны, пострадавшей в ходе Наполеоновских войн. Подъем национального духа и необходимость духовного объединения страны отразились в концепции Берлинского университета, который служил, по мнению его основателя, раскрытию лучших качеств немецкого характера.

В целом переход к преподаванию на национальном языке во всех странах способствовал повышению качества университетского образования, доверия и интереса к нему со стороны общества, установлению связи образования с национальной культурой. Это был еще один шаг на пути к созданию *национальных* систем высшего образования, поскольку здесь в полной мере проявлялась интегрирующая функция языка.

Таким образом, университетские реформы в Европе были связаны с необходимостью создания единого образовательного пространства в рамках национальных границ, привлечения в него представителей ключевых сословий, которые были опорой государства. Соответственно, многие меры были направлены на изменение отношения к университетам со стороны дворянства и бюргерства. Реформированное университетское образование во Франции, Германии, Габсбургской империи, России, далеко не сразу, но все же приобрело ценность в глазах общества, что и повлекло за собой достаточно серьезные изменения качественного и количественного состава студентов. С этого момента с очевидностью стал проявляться потенциал высшего образования как идейной основы национального государства. Высшее образование стало плотно входить в социальную ткань общественных отношений, в некоторой мере зависеть от них, но еще в большей – определять их.

Мы намеренно отошли от подробного рассмотрения содержания модели классического университета, сложившейся в Новое время. Ее анализ традиционно составляет предмет философских,

---

<sup>37</sup> Ле Гофф Ж. Лингвистическая Европа: латынь и местные языки // Ле Гофф Ж. Рождение Европы. СПб. : Александрия, 2007. С. 204–208.

педагогических, исторических работ по университетскому образованию.

Поскольку наша работа связана с социологическим взглядом на высшее образование, то, соответственно, мы выделили и раскрыли в истории университетов те ее аспекты, которые составили, на наш взгляд, «социальную эволюцию» высшей школы. В этом случае мы согласны с А. Ю. Андреевым, который полагает, что главным толчком к модернизации европейских университетов послужили не научные или философские сдвиги, а прагматическое желание поставить университет на службу обществу и государству. По его мнению, с таких позиций университетские реформы рассматривались и после Гумбольдта еще лет сто<sup>38</sup>. Добавим: в таком ключе они интерпретируются и по сей день<sup>39</sup>. Процессы глубокой инкорпорации университетского образования в общество, начавшиеся в XVIII–XIX вв., породили большое количество социальных феноменов, которые получают свое описание и объяснение в XX в. с началом современного этапа развития социологической науки и возникновением отраслевой социологии. А если быть более точными, то в последней трети XX в. – с появлением социологии высшего образования.

Обобщение тенденций и линий развития высшего образования в XX в. позволяет прибавить еще одну страницу к картине исторических предпосылок появления социологии высшего образования. В течение прошлого века осуществлялось дальнейшее развитие национальных систем высшего образования, основы которых были заложены в начале XIX в. Дифференциация уровней, форм образования и внутренняя динамика развития высших учебных заведений привели к институциональному оформлению систем высшего образования и закреплению их позиций и функций в системе образования в целом.

Сложились уникальные черты высшего образования тех или иных стран, обусловленные национальным социокультурным контекстом. Сформировалась специфическая классификация высших образовательных учреждений – институтов, высших школ, университетов, академий, колледжей и т. д. Оформились различные подходы к управлению высшей школой и методы университетского менеджмента. Процессы институционализации высшего образования проявились в феномене академической культуры, включающей корпоративные культуры вузов, профессиональную культуру

---

<sup>38</sup> Андреев А. Ю. Гумбольдтовская модель классического немецкого университета // Новая и новейшая история. 2003. № 3. С. 46–58.

<sup>39</sup> Савинова Л. Ф., Реутова Л. П. Миссия классического университета в регионе // Педагогика. 2018. № 2. С. 26–33.

научно-педагогического сообщества, студенческие субкультуры. Особое внимание стал привлекать феномен вузовской науки. В одну из примечательных тенденций развития высшего образования в XX в. превратилось его влияние на различные подсистемы общества – развитие производства и экономики, функционирование городов, местных и региональных сообществ, культуру, просвещение, сферу труда и многие другие.

Почти двухсотлетнее развитие классических систем высшего образования в сочетании с активным развитием научного – философского, педагогического, в конце XIX в. – социологического – знания о нем привело к тому, что в последней трети XX в. начинается конституирование социологии высшего образования. Ее появление было подготовлено мощным движением как внутри самой высшей школы, так и ее ролью идейного, интеллектуального, технологического лидера, серьезно влияющего на общество. Все это не могло не отразиться на научной «повестке» и потребовало от социологии новых научных подходов, парадигм, языков описания усложняющейся реальности высшего образования.

Именно в это время начался серьезный перелом в эволюции высшего образования. В литературе он идентифицируется как кризис классического университета, хотя на самом деле это состояние охватило не только университетский сектор, но и всю систему высшего образования. Кризис высшей школы затронул те страны, в которых активно начались процессы трансформации общества – переход от индустриального к постиндустриальному состоянию.

На этом историческом этапе взаимосвязь высшего образования и социума проявилась во всей своей полноте и сложности. Возник ряд теоретических и практических вопросов, на которые могла дать адекватные ответы социология, накопившая к этому времени огромный теоретический, методологический и методический арсенал. Среди самых актуальных вопросов, на которые отреагировала или сейчас готова отреагировать социология высшего образования, – роль высшей школы в экономике знания, возможности и сила университетов как провайдеров инновационной экономики, потенциал участия национальных систем высшего образования в процессах глобализации и одновременно – сохранения национального своеобразия и идентичности, апробация инновационных образовательных технологий формирования и развития человеческого капитала.

Согласимся с тем, что перечисленные и многие другие вопросы, поставленные современной социальной реальностью, требуют не только социологического анализа и диагноза. Не случайно в самой социологии постоянно идет поиск междисциплинарных связей с широким спектром социальных наук об образовании (об этом

мы писали в предыдущих главах). В то же время мы уверены, что, поскольку первопричины трансформаций человечества сегодня кроются именно в его социальной природе, социология высшего образования становится той отраслью научного знания, которая может дать адекватный ответ на вызовы современности.

В доказательство приведем наши рассуждения по поводу одного из факторов, определяющих трансформацию общества. Речь идет об ускоряющемся социальном времени, в которое погружено сегодняшнее высшее образование<sup>40</sup>. Пожалуй, ни одна другая наука, кроме социологии, не может так оперативно и одновременно глубоко и системно охватить все изменения и метаморфозы высшей школы, уровень ее динамики и весь спектр последствий, порожденных ею.

В силу своей специфики социологическая наука, ориентированная на получение актуальной информации о социальной реальности, способна аккумулировать знание о быстро меняющемся высшем образовании. Представители других наук о высшей школе – педагоги, психологи, философы, экономисты – свои исследования часто базируют на социологических методологиях и методиках либо включают социологические данные в качестве большого и весомого блока научных аргументов<sup>41</sup>.

Выступая в качестве инструмента получения актуального знания о высшем образовании, социология в полной мере отвечает потребностям современного университетского управления и управления высшим образованием. Кардинальные изменения этих институтов на современном этапе развития высшей школы с очевидностью требуют огромного массива данных, необходимых для

---

<sup>40</sup> Амбарова П. А. Анализ динамики институциональных изменений высшего образования // Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2016. С. 260–277 ; Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Время в жизни преподавателя вуза глазами социологов // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 70–79 ; Амбарова П. А. Управление временем в зеркале темпоральных стратегий поведения социальных общностей. Екатеринбург : УрФУ, 2015.

<sup>41</sup> См., например: Красинская Л. Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 73–82 ; Лукашенко М. А., Ожгихина А. А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 1. С. 46–56 ; Балацкий Е. В. Статусно-бюрократическая модель успеха российских университетов // Вестник УрФУ. Серия «Экономика и управление». 2014. № 3. С. 154–170 ; Романенко К. Р. Университетские объединения: что меняется для студентов // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 154–173.

принятия сложных управленческих решений. Не случайно в последние годы во многих ведущих университетах за рубежом и в России руководством вузов было инициировано создание либо лабораторий, либо центров по социологическому исследованию проблем высшего образования<sup>42</sup>. Во многом это было связано с необходимостью повышения эффективности университетского менеджмента и выработки продуктивных стратегий развития вузов. Таким образом, в появлении социологии высшего образования, на наш взгляд, находит отражение важнейшая функция социологической науки – управленческо-преобразовательная.

Рассмотренные в данном параграфе исторические предпосылки появления социологии высшего образования не исчерпывают всего многообразия причин ее появления. Важное место в ряду этих причин занимают социально-экономические предпосылки. К их рассмотрению мы обратимся в следующем параграфе данной главы.

---

<sup>42</sup> Подробнее об этом см. в параграфе 2 главы 5.

## **§ 2. Социально-экономические предпосылки**

### **2.1. Развитие высшей школы в условиях перехода к индустриальной экономике**

Среди предпосылок появления и развития социологии высшего образования особое значение имел социально-экономический фактор. В этом параграфе мы обратимся к его рассмотрению, сохраняя хронологические принципы, к которым мы прибегли в анализе исторических предпосылок социологии высшего образования. При этом нам хотелось бы отметить, что влияние социально-экономических явлений и процессов на высшее образование мы будем рассматривать как фактор не только появления социологии высшей школы, но и ее развития.

Связь высшего образования с социально-экономическими процессами отчетливо начала проявляться в Новое время. В период Новейшей истории она стала особенно заметной. В Новое время высшее образование претерпело кардинальные изменения, связанные с секуляризацией культуры и переходом общества к индустриальной экономике. «Освобождение» университетов от обслуживания клерикальных интересов позволило ввести в высшей школе преподавание естественных наук и внедрить формы практического обучения. Кроме того, названный фактор создал основу для развития светского научного знания и формирования науки как самостоятельного социального института. Интенсивное развитие сначала мануфактурного, а затем и фабричного производства, наряду с обозначенными культурными тенденциями, привело к формированию новой модели университета и связанной с ней системы высшего профессионального образования.

Процесс превращения университетов из замкнутых корпораций в социальные структуры, глубоко интегрированные в иные подсистемы общественной жизни, продолжился и в дальнейшем (в общем-то, он продолжается вплоть до сегодняшнего дня). Его анализ показывает, как формировалась на протяжении нескольких веков тесная взаимосвязь высшего образования и экономики, производства, рынка труда, бизнес-структур и как эта взаимосвязь потребовала своего осмысления с позиций социально-экономической теории и социологии. Данный параграф книги мы как раз и посвятим рассмотрению эволюции взаимосвязи высшей школы и социально-экономической сферы общества в качестве предпосылки появления социологии высшего образования.

В XVII–XVIII вв. университеты отходят от средневековой схоластики и обращаются к потребностям светского общества, одной из основных движущих сил развития которого становится промышленное производство. Однако не университеты стали обеспечивать



потребности меняющихся экономики и производства, а новый тип учебных заведений – различные высшие школы (так называемые профессиональные школы «полезных знаний») – инженерные, педагогические, военные, сельскохозяйственные, медицинские, горного дела и др. Они были государственными и, в отличие от университетов, не имели закрытого, корпоративного характера. Так, в свое время во Франции были созданы Национальная школа мостов и дорог (1747), Высшая национальная горная школа (1783), Политехническая школа (1794); в Венгрии – Будапештский институт геометрии и гидротехники (1782); в Германии – Высшая школа в Штутгарте (1794), где обучали военному делу, камеральным наукам (прообраз государственного управления), лесному хозяйству, праву, медицине и экономике. Исследователи отмечают, что в XVII–XVIII вв. с профессиональной подготовкой лучше всего справлялись именно названные учебные заведения, а не университеты<sup>43</sup>.

Между тем и университеты, все больше и больше попадавшие под влияние акторов внешней среды – городских властей, судебных инстанций, государственной администрации и самих монархов, – встали на трудный для них путь трансформации и включения в процесс формирования системы высшего профессионального образования. По мнению Д. А. Литошенко, государство стремилось реализовать политику превращения университетов из закрытой корпорации в управляемую извне структуру с четко прогнозируемыми конечными результатами образования<sup>44</sup>. И делалось это, главным образом, с целью кадрового обеспечения государственного аппарата. Естественно, помимо обучения профессиональных чиновников, вставал вопрос подготовки хороших профессиональных медиков, юристов, инженеров посредством передачи им «полезного знания».

В связи с этим вспомним идеи Петра I в отношении будущего российского образования. В его планах по открытию навигационных, артиллерийских, горных, госпитальных, инженерных школ отчетливо видно стремление получить для страны как можно больше специалистов-профессионалов. При этом петровские планы предусматривали создание не только общеобразовательных школ, но и университета, который именовался Академическим.

Интересно, что названные выше профессиональные школы постепенно развивались в сторону возвышения «полезного знания» и «полезных наук» до уровня университетского образования. Имен-

---

<sup>43</sup> Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII–первой половины XIX в. в контексте университетской истории Европы. М. : Языки Славянской Культуры, 2009.

<sup>44</sup> Литошенко Д. А. Эволюция университетского образования в Европе XVI – конца XVIII веков : автореф. дис. ... канд. ист. наук. Владивосток, 2004. 26 с. С. 17–18.

но так возникли британские «краснокирпичные университеты» (или «новые университеты») в Бирмингеме, Бристоле, Ливерпуле, Манчестере, Лидсе, Шеффилде – путем их превращения из инженерных и медицинских колледжей в университеты<sup>45</sup>. Уровень образования в высших школах, действительно, постепенно возрастал, о чем свидетельствует престижность обучения в высших школах (Grandes Ecoles) Франции. Обучение в некоторых из них носило элитарный характер и было (остается таковым и по сей день) даже более престижным, чем обучение в университетах<sup>46</sup>.

Таким образом в XVII–XVIII вв., с одной стороны, начался процесс интеграции университетов в социальную ткань общества и в формирующуюся систему профессионального образования. С другой стороны, «изъяны» университетского образования стали предпосылкой появления новых типов высших учебных заведений, ставших прообразом будущих профильных вузов – педагогических, инженерных, военных, медицинских и др.

В обозначенной тенденции развития высшего образования мы фиксируем его сближение с потребностями нарождающегося капиталистического общества и его экономики. Поскольку производство материальных и социальных благ в новом типе экономики стало базироваться на узкой специализации, то, соответственно, возникла необходимость в профилизации работников и создании институций для их профессиональной подготовки<sup>47</sup>.

Университетская история показывает, что установившаяся в тот период связь высшего образования с рынком труда и производством станет мейнстримом развития высшей школы и в XIX, и в XX, и в XXI вв. Так исторически формировалась классическая миссия современного вуза – реализация профессионального образования. Ее развитие, содержательное наполнение и проблемы реализации станут важнейшей темой социологии высшего образования в конце XX – начале XXI в.<sup>48</sup> В фокус внимания современных

---

<sup>45</sup> Грибовский М. В., Сорокин А. Н. Академические свободы и бюрократические узы преподавателя: результаты полевого исследования в университетах Великобритании и Франции // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 1-2. С. 62.

<sup>46</sup> Балацкий Е. В. Административная конкуренция на российском рынке высшего экономического образования // Экономика образования. 2013. № 4. С. 12–23. С. 15.

<sup>47</sup> Кислов А. Г., Шмурыгина О. В. Идея университета: ретроспектива, версии и перспективы // Образование и наука. 2012. № 8. С. 101–102.

<sup>48</sup> Строгеецкая Е. В. Развитие российских университетов в условиях кризиса // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 6. С. 23–29; Балмасова Т. А. «Третья миссия» университета – новый вектор развития? // Высшее образование в России. 2016. № 8–9. С. 48–55; Ключарев Г. Е., Дежи-

социологов попадут такие проблемы, как профессиональное самоопределение и профессиональные планы студентов, качество высшего профессионального образования и его соответствие потребностям современного производства, асинхронность высокодинамичных процессов в экономике и инерционность системы профессиональной подготовки в вузах, трудоустройство выпускников вузов и многие другие<sup>49</sup>.

Между тем в генетических структурах вузовского образования сохранится память об особом статусе университетского образования, свободного от утилитарного использования, в том числе в сфере экономики и производства, предназначенного для формирования в первую очередь человека-интеллектуала, и только во вторую – профессионала, специалиста в конкретной профессиональной сфере. Это историческое противоречие эволюции высшего образования вылилось в междисциплинарную дискуссию современных социологов, философов, педагогов об идее современного университета<sup>50</sup>.

---

на И. Г. Российское образование для инновационной экономики: «болевы точки» // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 40–48 ; Вишневский Ю. Р., Нархов Д. Ю., Дидковская Я. В. Тренды высшего профессионального образования: профессионализация или депрофессионализация? // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 152–170 и др.

<sup>49</sup> Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Трудоустройство молодежи // Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России: социологический портрет. М. : ЦСПиМ, 2010. С. 219–365 ; Дидковская Я. В. Динамика стратегий профессиональной карьеры молодежи в условиях трансформации модели профессионального самоопределения // Известия УрФУ. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 2. С. 117–131 ; Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Профессиональное образование и рынок труда // Социологические исследования. 2003. № 4. С. 99–106 ; Иванченко Г. В. На пороге профессиональной карьеры: социальные проблемы и личностные стратегии выбора // Мир России. 2005. № 2. С. 97–125 ; Савинков В. И., Бакланов П. А. Востребованность и оценка населением качества образования. М. : ИСПИ РАН, 2017. С. 104–109 ; Полищук Л. И., Ливни Э. Качество высшего образования в России: роль конкуренции и рынок труда // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 70–86 ; Шуклина Е. А., Певная М. В. Предприятия и вузы региона: формы сетевых взаимодействий в оценках экспертов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 3. С. 86–99 ; Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. Вып. 3. М. : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2018.

<sup>50</sup> Кислов А. Г., Сафронович И. Е., Шапко И. В. К полигенезу университета // Идеи и идеалы. 2018. Т. 2, № 2. С. 59–83 ; Строгеецкая Е. В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 67–81 ; Повзун В. Д. Миссия университета – история и современность // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 1. С. 13–

## 2.2. Противоречия и углубление связей социально-экономической сферы и высшей школы во второй половине XX в.

В XX в., особенно во второй его половине, связь высшего образования и других подсистем общества проявилась с новой силой. Одновременно в этой связи высветились и ее противоречия, и ранее не известные эффекты, и латентные последствия. Так, научно-технический прогресс сформировал потребность в высококвалифицированных специалистах – «белых воротничках», обязательным атрибутом которых стал диплом о высшем образовании. Высшая школа не могла не откликнуться на эту потребность быстро развивающейся экономики: подготовка специалистов с высшим образованием пошла по пути массовизации, а развитие сектора высшего образования – по пути его экстенсивного развития<sup>51</sup>.

Более того, в конце XX в. высшая школа стала «работать» на опережение. Это привело, с одной стороны, к перепроизводству специалистов с высшим образованием (и в определенный период – к их переизбытку на рынке труда), с другой – к стимулированию развития экономики за счет интеллектуального «давления» и сигнала со стороны высшей школы. Последнее означало, что именно вузы (а не сама экономика) в определенном смысле перехватили инициативу по формированию «повестки» развития экономической сферы.

Феномен трансфера вузовских разработок в производство и социальную сферу стал осмысляться в терминах коммерциализации научной продукции, моделей интеграции вузовской науки с производством, сетевого взаимодействия со стейкхолдерами, участия университетов в создании инновационной инфраструктуры экономики, таких ее «новообразований», как инновационные кластеры, платформы, технополисы. Изменения роли высшего образования в развитии экономики, характера их взаимосвязи приобрели формат институциональных трансформаций, ставших предметом изучения в рамках как экономики (в том числе экономики высшего образования), так и социологии (социологии высшего образования).

---

21 ; Самоопределение университета: путь реально-должного / под ред. В. И. Бакштановского, Н. Н. Карнаухова. Тюмень : НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2008 ; Колесникова Е. Ю. Идея университета и его миссия: классические и современные интерпретации // Южно-Российский форум. 2012. № 2. С. 63–70 ; Перфильева О. В. Университет и регион: на пути к реализации третьей функции // Вестник международных организаций. 2011. № 1. С. 133–144 и др.

<sup>51</sup> Карной М., Лоялка П., Добрякова М., Доссани Р. и др. Массовое высшее образование. Триумф БРИК? М. : Изд. дом ВШЭ, 2014.

Наращивание вузами собственной производственной базы, их активное включение во внешнюю экономическую среду – в корпоративный и государственный секторы, появление практик и форм взаимодействия основных функций высшего образования и экономики<sup>52</sup>, многие другие интеграционные процессы породили ряд научных тем и вопросов, которые не могли стать предметом исключительно экономической науки. Речь идет о появлении новых типов высших учебных заведений – корпоративных университетов, новых типов образовательных программ – так называемых корпоративных программ (например, прикладного бакалавриата или прикладной магистратуры), новых форм университетского управления – конвергентных управленческих структур с участием партнеров, стейкхолдеров (попечительских советов, наблюдательных советов), новых форматов экспертизы и контроля (профессионально-общественной аккредитации вузов).

Казалось бы, все перечисленные вопросы больше относятся к практической области – управлению образовательными организациями. Но такие крупномасштабные институциональные трансформации не могли обойтись без фундаментального обоснования и объяснения. Для их научного осмысления теоретические и методологические позиции социологии оказались наиболее продуктивными, в том числе за счет способности современной социологии выстраивать междисциплинарные связи с другими науками, в частности с экономикой и теорией управления.

Усложнение университетского управления и выделение его в особую категорию практических и научных проблем стало одной из самых значимых предпосылок развития социологии высшего образования. И не случайно мы помещаем его в один ряд с социально-экономическими факторами, повлиявшими на новую отрасль социологии. На то есть две причины, тесно связанные между собой.

Первая – это формирование в конце XX в. на Западе (в России позже, в 2010-х гг.) модели предпринимательского университета. Сущность и эволюция этой модели, специфика и трудности ее имплементации в квазирыночных условиях, сочетания с различными национальными моделями высшего образования раскрываются в большом количестве монографий и статей<sup>53</sup>, в связи с чем мы не

---

<sup>52</sup> Майбуров И. Развитие высшей школы и экономики: коэволюционный подход // Высшее образование в России. 2005. № 6. С. 85.

<sup>53</sup> Clark B.R. Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. UK: EMERALD Group Publishing Limited, 1998; Исследовательские университеты США: механизм интеграции. М.: Магистр, 2009; Абрамов Р. Н., Груздев И. А., Терентьев Е. А. Академическая профессия и идеология «медленной науки» // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 62–70; Buchbinder H. The market oriented university and the changing role of

будем на страницах нашей книги углубляться в анализ этих проблем. В то же время нам необходимо обратить внимание на следующий факт: возникновение и развитие университета как бизнес-структуры трансформировали содержание университетского управления и изменили его роль в условиях «академического капитализма»<sup>54</sup>. Теперь университетское управление перешло на классическую парадигму рыночного менеджмента: оно стало средством, «экономящим труд» и повышающим экономическую эффективность образовательной организации<sup>55</sup>.

При этом в российской высшей школе сразу четко обозначилась проблема дефицита качественного управленческого ресурса, которого оказалось недостаточно для поддержания баланса внутренней и внешней жизнедеятельности университета<sup>56</sup>. Постепенно функции университетского управления выстроились в ином порядке: представительская, маркетинговая, политическая отодвинули функции мотивации, поддержания академической культуры, регу-

---

knowledge // Higher Education. 1993. Vol. 26, № 3. P. 331–347; Нефедова А. И. О концептах «академический капитализм» и «предпринимательский университет» // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 75–81; Ридингс Б. Университет в руинах. М.: ГУВШЭ, 2010; Slaughter S., Rhoades G. Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education. Baltimore; London: The Johns Hopkins University, 2004; Куликова Е. В., Касенко О. В. Методологические аспекты трансформации университетов в предпринимательские организации // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 3, № 9. С. 10–16; и др.

<sup>54</sup> Грудзинский А. О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2004; Управление вузом в современных условиях (опыт Нижегородского университета). Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2010; Как будет меняться управление университетами. Интервью с Алексом Ашером // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 6. С. 4–8.

<sup>55</sup> Чепуренко А. Ю. Маркс в университете 3.0? // Социологические исследования. 2018. № 5. С. 26–34.

<sup>56</sup> Другова Е. А. Природа конфликта администраторов и научно-педагогических работников // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 2. С. 72–82; Ключев А. К., Томилин О. Б., Фадеева И. М., Томилин О. О. Управление университетом: итоги трансформации // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 1. С. 93–104; Гринкевич Ю. В., Шабанова М. В. Программы развития административных сотрудников как один из инструментов достижения стратегических целей университета // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 2. С. 64–71; Дружилов С. А. Проблема моббинга на кафедре вуза // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 118–122.

лирования внутривузовских отношений<sup>57</sup>. Современное университетское руководство концентрируется не только и не столько на внутренних проблемах и задачах вуза, сколько на вопросах повышения его эффективности в конкурентном национальном и международном образовательном пространстве. Однако дефицит качества университетского управления не дает ему возможности быстро и эффективно реализовать эту внешнюю миссию университета предпринимательского типа.

Обозначенная проблема, по-видимому, не является исключительно российской. Подходы к ее решению путем технологизации и бюрократизации были сформулированы в тех зарубежных вузах, которые соринтировались на модель предпринимательского университета, но, в отличие от «первообразцов» (скажем, Массачусетского технологического института), не обладали таким же качественным управленческим ресурсом<sup>58</sup>. Если понятие академического капитализма четко отразило эксплуататорскую идеологию нового университетского управления<sup>59</sup>, то понятие академического менеджериализма подчеркнуло бюрократизированный и технологизированный характер его практической методологии.

Преобразование университетского управления с его технологической выхолощенностью и сверхбюрократизацией в доминирующий элемент системы высшего образования стало второй причиной, по которой мы ставим изменение университетского управления на рубеже XX–XXI вв. в ряд социально-экономических предпосылок развития социологии высшего образования. Современные практики высшей школы, как в России, так и за рубежом, уже показали односторонность и рискогенность узкоэкономического или узкоменеджериалистского подходов к управлению высшим образованием и вузами. Применение принципов исключительно прагматической методологии повлекло за собой нарастание деформаций в сфере университетского управления. Следовательно, возникла необходимость обогащения управленческой методологии за счет антропоцентричности, принципы которой вырабатывает социология.

<sup>57</sup> Галажинский Э. В. Востребованные компетенции руководителей университетов: мировые тренды vs российские процессы в образовании // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 2. С. 6–8.

<sup>58</sup> Бок Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012 ; Дим Р. «Новый менеджериализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 44–56.

<sup>59</sup> Ylijoki O.-H. Entangled in academic capitalism? A case-study on changing ideals and practices of university research // Higher Education. 2003. Vol. 45, № 3. P. 307–335.

Эволюция высшего образования по пути его интеграции со сферами экономики и производства получила новый виток развития в XX в. в связи с формированием общества потребления. Во второй половине XX в. происходит постепенная трансформация высшей школы в субъект сферы услуг. А в конце века маркетинговая составляющая стала неотъемлемой частью идеологии высшей школы.

Особенности существования высшего образования в условиях общества потребления породили широкий круг дискуссионных вопросов, ответы на которые стали формулировать философы<sup>60</sup>, экономисты<sup>61</sup>, педагоги<sup>62</sup> и другие специалисты – в рамках своего дисциплинарного дискурса. Среди этих вопросов были и такие, которые стали предметом либо исключительно социологического, либо междисциплинарного изучения (в последнем социология заняла ведущие позиции). Для социологии высшего образования таковыми оказались: проблемы получения высшего образования в системе статусного продвижения и престижного потребления, типология «потребителей» услуг высшего образования<sup>63</sup>, макдональдизация высшего образования<sup>64</sup>, социологическая интерпретация образовательного консьюмеризма как фактора деформации образовательной мотивации<sup>65</sup>, профанации образовательной и научной

---

<sup>60</sup> Николаева Е. М., Щелкунов М. Д. Идентификация личности в условиях консьюмеризации образования // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. 2010. Т. 152. Кн. 1. С. 135–144 ; Николаева Е. М., Щелкунов М. Д. Образование в обществе потребления // Философия образования. 2009. № 1. С. 11–19.

<sup>61</sup> Ильина И. Ю. Преподаватель вуза и студент: особенности взаимоотношений на рынке образовательных услуг // Экономика образования. 2018. № 1. С. 67–74.

<sup>62</sup> Певзнер М. Н., Петряков П. А. «Новое общественное управление» в вузах Германии: путь к автономии или утрата академических традиций? // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 3. С. 100–107.

<sup>63</sup> Кофтушкин Д. Э. Развитие общества потребления в России // Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. Т. 14, № 5. С. 104–105.

<sup>64</sup> Ритцер Дж. Макдональдизация общества. М. : Праксис, 2011. 592 с. ; Никитин А. П. Макдональдизация высшего образования // Идеи и идеалы. 2018. Т. 2, № 3. С. 221–232.

<sup>65</sup> Зубок Ю. А., Чупров В. И. Отношение молодежи к образованию как фактор повышения эффективности подготовки высококвалифицированных кадров // Социологические исследования. 2012. № 8. С. 103–111 ; Заборова Е. Н., Глазкова И. Г., Маркова Т. Л. Дистанционное обучение: мнение студентов // Социологические исследования. 2017. № 2. С. 131–139 ; Хагуров Т. А. Высшее образование: между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47–57.



деятельности в вузе<sup>66</sup>, источника академического мошенничества<sup>67</sup> и др.

Проникновение и укоренение законов общества потребления в сферу высшего образования вкупе с действием других тенденций развития современной экономики – глобализацией и формированием экономики знаний<sup>68</sup> – шаг за шагом меняют природу высшей школы. Однако их наступление нельзя однозначно назвать победным. Во-первых, для высшей школы характерна достаточно сильная социальная и культурная инерция. Во-вторых, в ней сохраняется и даже усиливается традиция саморефлексии и основанный на ней селективный поиск продуктивных и «выбраковки» деструктивных инноваций.

Как оказалось, высшая школа вполне способна гибридизировать различные свои формы, виды, технологии и практики<sup>69</sup>. Она проявила способность и к имитационности как стратегии адаптации к новым социальным, экономическим и политическим требованиям<sup>70</sup>.

---

<sup>66</sup> Денисова-Шмидт Е. В., Леонтьева Э. О. Категория «необучаемых» студентов как социальный феномен университетов (на примере дальневосточных вузов) // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 86–93.

<sup>67</sup> Ефимова Г. З. Академическое мошенничество как социальная проблема: анализ основных проявлений // В мире научных открытий. 2013. № 1-3. С. 306–322; Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // Экономическая социология. 2015. Т. 16, № 2. С. 55–79.

<sup>68</sup> Покровский Н. Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений // Общественные науки и современность. 2005. № 4. С. 148–154; Robson S., Wihlborg M. Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities // European Educational Research Journal. 2019. Vol. 18, № 2. P. 127–134; Altbach Ph. G., de Wit H. Internationalization and Global Tension: Lessons From History // Journal of Studies in International Education. 2015. Vol. 19, no. 1. P. 4–10.

<sup>69</sup> Сенашенко В. С., Макарова А. А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 8-9. С. 11–15; Pieterse J. N. Globalization as Hybridization // International Sociology. 1994. Vol. 9, no. 2. P. 49–51.

<sup>70</sup> Латов Ю. В., Ключарев Г. А. Неформальные правила игры в образовательной системе: симуляция образования, симулякры и брокеры знаний // Общественные науки и современность. 2015. № 2. С. 31–42; Амбарова П. А. Аномалии развития образовательных общностей в мегаполисе в условиях социальной неопределенности // Известия УрФУ. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2016. № 4. С. 184–195; Курбатова М. В., Каган Е. С. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспосабливания к усилению внешнего контроля деятельности // Journal of Institutional Studies. 2016. Т. 8, № 3. С. 116–136.

Однако мало что изучено в этих процессах и явлениях, а значит, они несут больше рисков, чем возможностей. Необходимость разработки позитивного сценария развития высшего образования в условиях как уже известных, так и еще не проявившихся социально-экономических вызовов делает социологию востребованной наукой и формирует базу развития социологии высшего образования как ее отрасли.

Трансформация социально-экономических отношений в конце XX в. четко обозначила необходимость социологического изучения проблемы неравенства в высшем образовании. Конечно, эта проблема является сквозной для всей социологии образования, причем как отечественной, так и зарубежной<sup>71</sup>. Но для социологии высшего образования она является наиболее острой и многоаспектной. Не случайно, по мнению П. Гампорта, зарубежная социология высшего образования начиналась именно с исследования этой проблемы<sup>72</sup>. Она стала предметом детального изучения в работах П. Бурдые и его коллег<sup>73</sup>.

Общественная и научная дискуссия по поводу уровня неравенства и его многообразных проявлений в высшей школе напрямую затрагивает проблемы социально-экономического развития социума, обеспечения экономики качественным человеческим капиталом, повышения экономического потенциала высшей школы как института общественного и рыночного сектора экономики. В таком ракурсе образовательное неравенство не рассматривается ни в одной другой подотрасли социологии образования.

Кроме того, сама реальная проблема в высшем образовании имеет иной масштаб, нежели в сфере общего среднего и среднего профессионального образования. Если вопросы доступа к качественному образованию, недофинансирования образовательных учреждений, издержек системы их подушевого финансирования яв-

---

<sup>71</sup> Константиновский Д. Л. Измерение неравенства в образовании // Россия реформирующаяся : ежегодник. Вып. 16. М. : Новый Хронограф, 2018. С. 171–191 ; Попова Е. С. Экспансия высшего образования как механизм возникновения новых форм неравенства // Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость. М. : РОС, 2016. С. 6653–6659 ; Фурсова В. В., Ханнанова Д. Х. Социальное неравенство в системе образования: российские и зарубежные теории и исследования. М. : ДиректМедиа, 2013.

<sup>72</sup> Gumpert P. J. Sociology of Higher Education. An Evolving Field // Sociology of Higher Education: Contributions and their Context / Ed. by P. J. Gumpert. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 19.

<sup>73</sup> Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М. : Просвещение, 2007 ; Бурдые П. Homo academicus. М. : Изд-во Института Гайдара, 2018.

ляются сквозными для всей социологии образования, то переход к модели предпринимательского университета, экономические основания стратификации вузов и конкурентной борьбы между ними, коммерциализация научной деятельности, феномен академического капитализма и прекаризации научно-педагогических работников и многое другое формируют проблемное поле исключительно социологии высшего образования<sup>74</sup>. И нужно отметить, что это поле быстро расширяется, получает свое структурное оформление.

По нашему мнению, исследование неравенства в высшем образовании четко определяет специфику проблемного поля социологии высшего образования. Это проявляется в обращении к проблемам социальной справедливости /несправедливости, общественного блага, социального конфликта, рекрутирования элиты, воспроизводства бедности и др.<sup>75</sup>

<sup>74</sup> Латова Н. В., Латов Ю. В. «Столицецентризм» как причина социального неравенства в российской системе высшего образования // *Общественные науки и современность*. 2012. № 2. С. 21–37; Петрова Г. И. Современный университет как корпорация: новая роль традиционной корпоративности // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22, № 2. С. 25–33; Абрамов Р. Н. Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // *Социологические исследования*. 2011. № 7. С. 37–47; Долженко Р. А., Лобова С. В. Взаимосвязь прекаризации занятости и трудовой мобильности научно-педагогических работников региональных вузов: постановка проблемы // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. Т. 22, № 2. С. 83–96; Изменения стратегий, мотиваций и экономического поведения студентов и преподавателей российских вузов. Информационный бюллетень. М.: ВШЭ, 2019; Грудзинский А. О. Университет как предпринимательская организация // *Социологические исследования*. 2003. № 4. С. 113–121; Андриюшкевич О. А., Денисова И. М. Опыт формирования предпринимательских университетов в контексте модели «тройной спирали» // *Капитал страны*. 2014. URL: [http://kapital-rus.ru/articles/article/opyt\\_formirovaniya\\_predprinimatelskih\\_universitetov\\_v\\_kontekste\\_modeli\\_troj/](http://kapital-rus.ru/articles/article/opyt_formirovaniya_predprinimatelskih_universitetov_v_kontekste_modeli_troj/) (дата обращения: 07.06.2019); Головкин Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А. Университет третьего поколения: Б. Кларк и Й. Уисема // *Высшее образование в России*. 2016. № 8-9. С. 40–47; Карпов А. О. Университеты 3.0. – социальные миссии и реальность // *Социологические исследования*. 2017. № 9. С. 114–124.

<sup>75</sup> Ключарев Г. А. «Проблема мелюзги», образовательные неравенства и эффективность вузов как социально-экономические индикаторы // *Вестник Института социологии*. 2013. № 6. С. 234–251. С. 240; Балацкий Е. В. Административная конкуренция на российском рынке высшего экономического образования // *Экономика образования*. 2013. № 4. С. 12–23. С. 14–15; Otero M., Whitworth A. Equality in Higher Education in Spain and the UK: Mismatch between Rhetoric and Policy? // *Higher Education Quarterly*. 2006. Vol. 60, № 2. Pusser B. The state, the market and the institutional estate: Revisiting contemporary authority relations in higher education. In: J. Smart (Ed.).

В социологии высшей школы образовательное неравенство по-другому масштабируется – прежде всего как многоуровневое явление. Оно изучается не только на личностном уровне – как индивидуальные шансы на образование конкретного человека, но и на общественном – как неравенство социальных групп и общностей, на организационном – как неравенство вузов в национальной системе, на глобальном уровне – как неравенство национальных систем в международном образовательном пространстве. При этом обращает на себя внимание особенность социологического дискурса, которая заключается в его способности фиксировать взаимосвязь социально-экономических и политических предпосылок изучаемых явлений и процессов.

Актуализация проблемы неравенства в высшем образовании и способность социологии чутко откликаться на нее послужили, на наш взгляд, важной предпосылкой развития социологии высшего образования. Если сравнивать силу и характер внимания социологии и политологии к проблемам высшего образования и неравенства в нем, то можно заметить, что в политологическом дискурсе проблемы высшего образования, в частности – проблема неравенства в этой сфере, поднимаются редко. Еще реже они становятся главным предметом исследования. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что вопросами и противоречиями образовательной политики занимаются не политологи, а в основном социологи и философы.

Если говорить о социально-экономической теории, то она проявляет бóльший интерес к высшему образованию, чем политология, но редко выходит на уровень его комплексного, системного анализа, ограничиваясь изучением очень конкретных экономических процессов и результатов. Социологии же, выражаясь обыденным языком, «больше всех надо»: сегодня она способна интегрировать знание о совокупных эффектах, возникающих в сфере высшего образования на пересечении экономических, политических, социальных, социокультурных процессов. Таким образом, в определенной теоретической и методологической «чувствительности» социологии к высшей школе кроется одна из предпосылок появления и развития социологии высшего образования.

Данный вывод отражает реалии сегодняшнего дня, в которых высшее образование стало пространством, где разыгрываются политические и экономические «битвы» современности с опорой на различные научные и идеологические системы. Так, например, по мнению А. М. Осипова, идеи зарубежных теоретиков о неотвраща-

---

Higher Education. Handbook of Theory and Research. Vol. XXIII. Netherlands: Springer, 2008. P. 105–139; Богданова И. Н., Кадырова Х. Р. Проблема миграции молодежи моногородов и пути ее решения // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 161–163.

тимости и естественности включения системы высшего образования в рынок и процессы маркетинга возникли в контексте экономической глобализации и были поддержаны политиками и бизнес-кругами для экономии бюджета и внедрения гибких форм подготовки рабочей силы<sup>76</sup>. Рассматриваемые в таком ракурсе процессы маркетинга отечественного высшего образования драматизируют его современное состояние и перспективы развития. Они увеличивают и без того высокий уровень неравенства в доступе российской молодежи к качественному образованию, а через него – к интеллектуальной карьере<sup>77</sup>. Это значит, что рассматриваемые процессы усиливают в молодежной среде социальную напряженность и антиэлитаристские настроения.

Взаимосвязь социально-экономических и политических факторов развития высшего образования проявляется и в анализе неравенства вузов в национальных образовательных системах<sup>78</sup>. К примеру, в России и за рубежом практики рейтингования вузов носят не просто характер символической идентификации и селекции, отраженных в понятии брендинга университетов. В основе рейтингования – экономический интерес к инструментам целенаправленного расслоения и стигматизации университетов, а также к получению государственной финансовой поддержки с помощью обладания административными и политическими ресурсами<sup>79</sup>.

Отметим, что политико-экономическими предпосылками вызвана необходимость социологического изучения такого явления, как взаимосвязь развития высшего образования и территорий – городов, регионов, макрорегионов. При этом исследования, проведенные в рамках известной концепции «третьей миссии» университетов, не охватывают всего многообразия контекстов развития названного явления. Как правило, они ограничены позитивными кейсами сильных, ресурсных университетов, являющихся драйверами развития регионов и крупных городов, мегаполисов. При этом большинство таких исследований построено на экономической и

---

<sup>76</sup> Осипов А. М. Рыночные механизмы – социальный тупик российского образования // Высшее образование в России. 2019. № 5. С. 64.

<sup>77</sup> Осипов А. М. Рыночные механизмы – социальный тупик российского образования // Высшее образование в России. 2019. № 5. С. 67; Осипов А. М. «Троянские кони» неолиберализма в образовании // Социологические исследования. 2017. № 8. С. 136–146.

<sup>78</sup> Marginson S. Higher Education and the Common Good. Melbourne: Melbourne University, 2016.

<sup>79</sup> Amsel S., Bolsmann Ch. University ranking as social exclusion // British Journal of Sociology of Education. 2012. Vol. 33, No. 2. P. 283–301; Балацкий Е. В. Административная конкуренция на российском рынке высшего экономического образования // Экономика образования. 2013. № 4. С. 12–23.

управленческо-проектной методологии, ориентированной на прагматизацию взаимосвязи высшего образования и территорий.

Однако они не учитывают того факта, что взаимосвязь городов и вузов тесно сопрягается с проблемой их неравенства в системе высшего образования. Это означает, что на повестку дня выходят проблемы взаимной связи и взаимной помощи слабых или слабеющих городов и вузов. Многие исследования, базирующиеся на иной, несоциологической, методологии, обходят стороной такие вопросы, как встроенность вузов в различные типы городских сообществ, в сложный политический контекст. Между тем этот контекст заставляет обращать внимание на возможные трудности взаимодействия вузов со структурами гражданского общества и территориальными органами власти различного уровня<sup>80</sup>, на новые стороны отношений между вузовскими образовательными общностями и городским сообществом<sup>81</sup>. Социологическая методология позволяет анализировать подобные взаимодействия и в качестве новых форм социальной стратификации (джентрификации, студентофикации)<sup>82</sup>, и в качестве механизмов создания и распространения различных благ и ценностей, необходимых, в том числе, для социально-экономического благополучия территории и ее населения<sup>83</sup>.

Одной из социально-экономических предпосылок развития социологии высшего образования выступает необходимость изучения высокопрофессиональных и внутренне мотивированных вузовских сообществ, представляющих собой мощный человеческий ресурс развития социальной и экономической сфер города или региона<sup>84</sup>.

---

<sup>80</sup> Charles D. R. *Universities and Engagement with Cities, Regions and Local Communities*. In: C. Duke, M. Osborne, & B. Wilson (Eds.), *Rebalancing the Social and Economic: Learning, Partnership and Place*. Leicester : National Institute of Adult Continuing Education, 2005.

<sup>81</sup> Sage J., Smith D., Hubbard P. (2013). *New-build studentification: A panacea for balanced communities?* // *Urban Studies*. 2013. Vol. 50 (13). P. 2623–2641.

<sup>82</sup> Smith D. P., Holt, L. *Studentification and ‘apprentice’ gentrifiers within Britain’s provincial towns and cities: extending the meaning of gentrification* // *Environment and Planning A*. 2007. Vol. 39(1). P. 142–161 ; Sage J., Smith D., Hubbard P. *The rapidity of studentification and population change: there goes the (student) hood* // *Population, Space and Place*. 2012. Vol. 18 (5). P. 597–613.

<sup>83</sup> MacGregor S. P., Carleton T. *Ration Models for a Complex World*. New York : Springer, 2012 ; Zborovsky G. E., Ambarova P. A. *Universities and cities in provincial Russia* // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28, № 5. С. 37–51.

<sup>84</sup> Esteban V. P., Arroyo H., Erika P. *The vocational education and training centers: an alternative to local development* // *Trabajo Social Global-Global Social Work*. 2014. Vol. 4 (6). P. 92–110 ; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. *Высшее образование как фактор сохранения городов в Уральском макрорегионе* // *Экономика региона*. 2018. Т. 14, № 3. С. 914–926.

Сегодня благодаря университетам происходит развитие символического городского пространства, поскольку они, прежде всего в зарубежных странах, становятся акторами, лоббирующими свои интересы и стремящимися заполучить политическую и экономическую поддержку в городском сообществе<sup>85</sup>. Кроме того, университеты, которые приняли роль экономических драйверов и гражданских лидеров, смягчают социальные противоречия в городском социуме<sup>86</sup>.

Описанные явления и процессы, раскрывающие многосложную связь высшего образования и территорий, могут служить как деструктором, так и мощным вне рыночным ресурсом развития местной экономики и в перспективе – национальной экономики страны. Следовательно, появление социологии высшего образования, которая непосредственно обращает внимание на эти внеэкономические факторы социально-экономического развития, представляется законодательным и весьма актуальным.

В массе своей социальные исследователи надеются, что они вносят определенный вклад в преодоление различных общественных кризисов. Не являются исключением и социологи. Поскольку в данном параграфе речь шла о социально-экономической сфере общества, мы должны говорить о социально-экономическом кризисе и возможностях социологии высшего образования в его изучении и определении путей его преодоления. Тем самым мы хотим показать, что современный социально-экономический кризис, проявившийся в мировом и национальном масштабе, в определенном смысле стимулирует развитие социологии высшего образования, как в теоретическом, так и эмпирическом плане.

Например, поиск внеэкономических источников и ресурсов для преодоления социально-экономической стагнации и формирования постиндустриальной экономики требует социологической разработки теории и проблемы человеческого капитала в высшей школе, образовательной и профессиональной успешности вузовских образовательных общностей, вопросов «выравнивания» уровня и качества высшего образования в региональном пространстве, изучения роли вузов в формировании системы непрерывного профессионального образования, оценки готовности высшей школы к цифровой экономике, трансформации мира профессий, явлению транс-профессионализации и многих иных проблем.

---

<sup>85</sup> Ruoppila S., Zhao F. (2017). The role of universities in developing China's university towns: The case of Songjiang university town in Shanghai // *Cities*. 2017. Vol. 69. P. 56–63.

<sup>86</sup> Addie J.-P.D. From the urban university to universities in urban society // *Regional Studies*. 2017. Vol. 51 (7). P. 1089–1099.

Таким образом, от социально-экономической сферы к социологии высшего образования сегодня идет мощный запрос на теоретическое объяснение новых явлений и процессов, разработку практических способов адаптации к ним различных социально-экономических структур и институтов. Социология высшего образования сможет ответить на этот вызов, укрепляя свой теоретический и методологический бэкграунд, совершенствуя эмпирическую методологию и методику изучения высшей школы. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения научных предпосылок возникновения рассматриваемой отрасли социологии, поскольку это даст возможность ответить на вопрос о потенциале развития ее связи с различными подсистемами общества.



### **§ 3. Научные предпосылки**

Теоретический, методологический, исторический анализ социологии высшего образования, проведенный в предыдущих главах и параграфах нашей монографии, в самых общих чертах показал научные предпосылки возникновения и развития изучаемой отрасли социологии. На наш взгляд, они заслуживают более детального и аналитического рассмотрения. Это позволит сконцентрировать наше внимание на тех интенциях, которые предопределили место современной социологии высшего образования в системе научного знания и заложили потенциал ее развития.

#### **3.1. Процесс усложнения и дифференциации знания об образовании как научная предпосылка социологии высшего образования**

Если говорить о наиболее ранних научных предпосылках появления социологии высшего образования, то, наверное, было бы справедливо отнести к ним развитие социальных наук в целом и особенно – наук об образовании, а в числе последних – наук о высшем образовании. Как развитие социального знания способствовало возникновению социологии, так и эволюция наук об образовании (высшем образовании) привела к появлению социологии высшей школы.

Предшествовавшие ей философия образования, педагогика и психология образования, научное знание об университетах за всю свою длительную историю накопили большое количество идей относительно миссии университетов, процессов преподавания и воспитания в вузе, принципов и методов обучения, взаимодействия преподавателей и студентов и многих других аспектов высшего образования. С момента учреждения первых средневековых университетов начал формироваться пласт научного знания о высшем образовании. Его объемы достигли к середине XX в. значительных размеров и потребовали серьезной систематизации, дифференциации, классификации и других процедур упорядочения.

Важным моментом развития названных выше наук стала передача части их научных «полномочий» другим дисциплинам, в том числе социологии (позднее, в некоторых странах, – социологии образования). Это вовсе не свидетельствует о том, что социология высшего образования стала простой правопреемницей наук об образовании. Справедливость такого вывода подтверждают принципиальные различия дисциплинарных подходов, о которых мы писали в параграфе 3 главы 3.

Социология с ее мощным гносеологическим потенциалом начала осваивать те проблемные зоны высшего образования, которые остро нуждались в новом научном видении и объяснении. Их не-

возможно было проанализировать с помощью теоретических, методологических и методических инструментов «старых» наук об образовании. Последние уже не могли эффективно справляться со своей научной миссией, настолько быстро и сложно происходило развитие высшего образования. В связи с этим появление социологии высшей школы явилось вполне закономерным ответом на потребность в «модернизации» наук об образовании.

Параллельно с развитием этих наук в XX в. шел процесс усложнения и дифференциации самого социологического знания. В главе 2 мы показали закономерности появления в структуре социологии различных ее отраслей, в том числе тех, которые прямо или косвенно способствовали выделению социологии высшего образования в самостоятельную отрасль. Среди них – социология образования, социология знания, социология науки, социология молодежи.

Одни отрасли (например, социология образования) насчитывают более чем вековую историю, другие (социология молодежи) возникли несколько позже. Независимо от времени своего возникновения, развитие названных отраслей социологического знания способствовало формированию общих теорий образования, структурированию проблемного поля исследований образовательных систем, накоплению и обобщению эмпирических данных. Все это, в конечном счете, послужило предпосылкой возникновения устойчивого интереса социологов к вопросам высшего образования и специализации социологии в области исследований высшей школы.

Правда, здесь нужно сделать одно замечание, связанное с противоречивым взаимодействием социологии образования и социологии высшего образования. Анализ истории становления социологии высшего образования в европейских странах (предпринятый нами в параграфе 1 главы 5) отчетливо покажет органическую родовую связь этой отрасли с социологией образования. Она прослеживается и в наше время, когда обнаруживается тесная интеграция исследований высшего образования и школьного, среднего профессионального, дополнительного, а также иных видов образования.

Между тем история становления социологии высшего образования в США показывает, что в этой стране ее эволюция шла в противовес развитию социологии образования. Поскольку последняя игнорировала проблемы высшего образования, то и возникла необходимость в появлении новой отрасли социологического знания. Так или иначе развитие социологии образования было предтечей социологии высшей школы – либо благодаря ее связи с «дочерней» отраслью, либо вопреки отсутствию таковой.

На современном этапе важной научной предпосылкой развития социологии высшего образования служит стремление различных

социальных наук к определенной интеграции. Не избежали этой тенденции и науки о высшем образовании. Некоторые исследователи предупреждают, что риск такого интеграционного процесса заключается в распредмечивании дисциплинарных исследований, резком снижении их познавательного потенциала в силу нередко встречающегося вульгарного понимания междисциплинарности<sup>87</sup>. Другие исследователи, напротив, признают возможность и необходимость для социологии междисциплинарной интеграции<sup>88</sup>. По их мнению, современные исследования образования будут сосредоточены в междисциплинарных или сверхдисциплинарных областях, а социология при этом может выступать интегрирующей дисциплиной для других наук<sup>89</sup>.

На наш взгляд, формирование тенденции к междисциплинарному взаимодействию исследователей высшей школы выступает предпосылкой развития социологии высшего образования, поскольку последняя в силу своего происхождения – и по источникам, и по времени возникновения<sup>90</sup> – «чувствительна» к иным дисциплинарным исследованиям в этой сфере. Подтверждением тому служит активное включение западных социологов в междисциплинарные команды по исследованию высшей школы, не менее активное их внимание к различным теориям высшего образования, сформировавшимся в рамках иных дисциплинарных дискурсов.

Таким образом, обращение к эпистемологии социального знания позволило нам определить некоторые научные предпосылки возникновения и развития социологии высшего образования. Формирование дисциплинарных подходов к изучению высшего обра-

---

<sup>87</sup> Лубский А. В. Междисциплинарные научные исследования: когнитивная «мода» или социальный «вызов» // Социологические исследования. 2015. № 10. С. 3–4.

<sup>88</sup> Иванов О. И. Социолог в междисциплинарном социальном исследовании // Дискурс. 2016. № 2. С. 102–112.

<sup>89</sup> Рыкун А. Ю. Междисциплинарная и социологическая перспектива в исследованиях образования // Вестник Томского государственного университета. 2005. № 287. С. 112.

<sup>90</sup> Междисциплинарные, или «синтетические», исследования («региональные исследования», «теория социального выбора», «когнитивные науки», «оценочные исследования» и др.) возникли на Западе в 1960-х гг., примерно в то же время, когда началось формирование социологии высшего образования (см.: Рыкун А. Ю. Междисциплинарная и социологическая перспектива в исследованиях образования // Вестник Томского государственного университета. 2005. № 287. С. 102; Barker C. Cultural Studies: Theory and Practice. Sage, 2000–2002. P. 431; Davis I. Cultural Studies and Beyond: Fragments of Empire. Routledge, 1995. P. 203; Patton M. Q. Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text. Sage, 1997).

зования само по себе и во взаимодействии с социологией повлекло за собой расширение предметного поля наук о высшем образовании. Этот сугубо научный процесс высветил те проблемные зоны, которые не могли быть осмыслены в полной мере ни одной из существующих наук об образовании. Накопление и систематизация научных представлений о высшем образовании привели к необходимости появления новой отрасли социологической науки.

### **3.2. Дефицит социологических исследований высшей школы как предпосылка появления социологии высшего образования**

Для расширения наших представлений о научных предпосылках развития социологии высшей школы обратимся далее к особенностям развития социологии как науки и ее потребностям, обусловленным этой спецификой. Как известно, социология в системе социальных наук является одной из самых молодых и быстро развивающихся. При этом скорость развития социологии напрямую обусловлена динамикой общества. Не случайно в СССР социология развивалась медленно и пунктирно – таковы были скорость и ритм развития советского общества. В то же время зарубежная социология быстро формировала свой теоретический и методологический капитал, стремительно накапливала опыт эмпирических исследований самых разных проблем меняющегося западного общества.

Формирование отраслевой структуры социологического знания было привязано к тенденциям развития социологии в целом. Несмотря на национальные особенности истории социологии, процесс ее отраслевой дифференциации осуществлялся как на Западе, так и в России. Стоит отметить, что он пришелся на XX в., когда скорость развития науки, по сравнению с предыдущими столетиями, стала увеличиваться по экспоненте. Эта общая тенденция социальных наук стимулировала в 1920–1930-х гг. процесс выделения первых отраслей социологии, а к 1970-м гг. – возникновение и социологии высшего образования.

По понятным причинам социология высшего образования раньше всего появилась и быстрее эволюционировала в западных странах, в которых развитие социологической науки искусственно ничем не сдерживалось. В них активно шли процессы количественного накопления социологического знания, качественного его преобразования (структурирования, специализации, усиления полипарадигмальности, формирования социологического тезауруса и т. д.). Отсутствие идеологических барьеров, заинтересованность многих социальных субъектов в общественной и научной дискуссии по поводу социальных проблем, в том числе и высшего об-

разования, способствовали вызреванию внутри социологии предпосылок для выделения социологии высшей школы в отдельную отрасль.

Иная ситуация сложилась в нашей стране. Зададимся важным для нас вопросом: проводились ли в России какие-либо специальные, тем более социологические эмпирические исследования, посвященные вузам, их появлению и деятельности. Я. У. Астафьев и В. Н. Шубкин в книге «Социология в России» (главе «Социология образования») писали, ссылаясь на работу Е. П. Радина «Душевное настроение современной учащейся молодежи по данным петербургской общестуденческой анкеты 1912 года»<sup>91</sup>: «Интересны различные социолого-статистические обследования, предпринятые по инициативе чиновников министерства и самих студентов. Работа осуществлялась студенческими семинарами, научными обществами учащихся высших школ, кружками под руководством видных профессоров-экономистов и юристов, землячествами. Выяснялись экономическое, материально-бытовое и правовое положение студентов, сословный состав, вероисповедание учащихся, их культурные запросы и политические ориентации»<sup>92</sup>.

Возможно, были еще какие-то исследования, но нам они неизвестны. Мы считаем, что если они и проводились, то, скорее всего, в незначительном количестве и распространялись небольшими тиражами. На то есть свои причины. Назовем, как минимум, две среди них. Во-первых, в дореволюционной России эмпирическая социология была неразвита. Во-вторых, у царского режима к социологии существовало крайне негативное отношение. Вспомним лишь один факт на эту тему. В 1908 г. при создании частного Психоневрологического института (во главе с академиком В. М. Бехтеревым) в нем была открыта первая в России кафедра социологии (ее возглавляли сначала М. М. Ковалевский, затем Е. В. де Роберти, позднее П. А. Сорокин). При осмотре помещения института, а затем на приеме, посвященном открытию вуза, министр народного просвещения Шварц заявил, что социология – это предмет, который компрометирует учебное заведение, и рекомендовал закрыть эту кафедру. Термин «социология» так и не прижился в дореволюционной России.

В послереволюционный период и в 1920-х гг. в стране в сфере высшего образования протекали сложные процессы. Большевист-

---

<sup>91</sup> Радин Е. П. Душевное настроение современной учащейся молодежи по данным петербургской общестуденческой анкеты 1912 года. СПб. : Н. П. Колбасников, 1913.

<sup>92</sup> Астафьев Я. У., Шубкин В. Н. Социология образования // Социология в России / под ред. В. А. Ядова. М. : Изд-во Института социологии РАН, 1998. С. 265.

ская власть стремилась поставить его на службу политике. Из преподавания исчез целый ряд предметов, в том числе и социология, к созданию программ и учебников по которой большие усилия приложил П. А. Сорокин. Вместо нее было введено обучение основам политических знаний, к преподаванию которых допускались только члены партии большевиков. Вузовская и научная интеллигенция стала объектом политического («красного») террора. Плачевное положение вузов, преподавателей и студентов в них усугублялось вследствие экономической разрухи. И только лишь переход к НЭПу предотвратил гибель российского высшего образования. Но при всех трудностях существования вузов любые оппозиционные настроения (а они имелись у значительной части научно-педагогического сообщества) беспощадно подавлялись<sup>93</sup>.

В целом у российского/советского государства в разные периоды послереволюционной истории интересы высшей школы никогда не были приоритетными, начиная с самых первых лет существования Советской власти. Как писал известный российский историк Ю. В. Готье, весной 1918 г. А. В. Луначарский, курировавший в большевистском правительстве образование и культуру, назвал российские университеты «кучей мусора»<sup>94</sup>.

Вновь зададимся тем же самым вопросом, что был нами поставлен относительно высшего образования в дореволюционной России: проводились ли какие-либо его исследования, в том числе социологические, в 1920–1930-х гг.?

Что касается 1920-х гг., то нам известны лишь отдельные, незначительные материалы о бюджетах времени студенчества, собранные в рамках целого направления исследований, возглавлявшегося С. Г. Струмилиным. Взаимодействия между образовательными общностями (студенчеством и педагогами), в целом отношение к образовательному процессу в вузе (не говоря уже о вузовских научных разработках) не становились предметом специального социологического изучения.

Зато проводились исследования в области педагогики и воспитания. Называть их социологическими мы бы не стали, как это имело место в вышеупомянутой работе Я. У. Астафьева и В. Н. Шубкина<sup>95</sup>. По существу, были лишь педагогические трактовки новых принципов воспитания, которые требовали реализации этих прин-

---

<sup>93</sup> Дружилов С. А. Трагедия отечественной высшей школы в период послереволюционной разрухи // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 241.

<sup>94</sup> Готье Ю. В. Мои заметки. М.: Терра, 1997. С. 130.

<sup>95</sup> Астафьев Я. У., Шубкин В. Н. Социология образования // Социология в России / под ред. В. А. Ядова. М.: Изд-во Института социологии РАН, 1998. С. 266.

ципов в условиях строительства социализма. Разрабатывались педагогические методы и дидактические указания, которые должны были внедряться в повседневную жизнь вузов. Но мы не ставим перед собой задачи обсуждать в монографии эти вопросы.

Относительно исследований высшей школы в 1930-х гг. ответ очевиден: практически все социологические исследования были свернуты, и причины этого сегодня достаточно хорошо известны. Они связаны с господством тоталитарного режима Сталина, который категорически отрицал необходимость социальных и социологических исследований.

По мнению российских ученых, весьма противоречивыми были тенденции развития не только советской, но даже постсоветской социологии. Авторы одной из статей пишут: «На каждое, казалось бы, позитивное продвижение вперед приходится несколько шагов назад. Приобретение в одном направлении обернулось ощутимыми потерями в других»<sup>96</sup>.

Отсутствие у отечественной социологии возможностей поступательного эволюционного развития затормозило формирование у нее потенциала к активной отраслевой дифференциации и сдвинуло момент возникновения социологии высшего образования на конец XX в. Однако, несмотря на серьезный разрыв между западной и отечественной социологиями в динамике их развития, появление социологии высшего образования в России было предопределено.

Отчетливо понимая масштабы этого разрыва и его последствия для состояния и перспектив отечественной социологии, российские исследователи высшего образования стремятся к его минимизации. Общий кризис отечественной социологии проявляется в трудном развитии, прежде всего, теоретической социологии. Он не позволяет быстро выработать продуктивные и конкурентные специальные социологические теории высшего образования – в том количестве и такого качества, которые сформируют устойчивый фундамент для исследований высшей школы.

Именно поэтому многие российские социологи высшего образования проявляли и продолжают проявлять активный интерес к зарубежным теориям высшей школы и возможностям их адаптации к потребностям и традициям отечественной социологии. На наш взгляд, осознание наличия «белых пятен» в российском социологическом дискурсе высшей школы и готовность профессионального сообщества решать эту научную проблему сами по себе

---

<sup>96</sup> Константиновский Д. Л., Овсянников А. А., Покровский Н. Е. Тенденции развития социологии и социологического образования в России // Мир России. 2005. № 1. С. 93.

служат предпосылками развития социологии высшего образования в нашей стране.

### **3.3. Социология в вузах как предпосылка развития социологии высшего образования**

Не последнюю роль в становлении исследуемой отрасли социологии сыграли институциональные трансформации науки второй половины XX в. В это время стала активно развиваться вузовская социология. Конституированию социологии высшего образования способствовало наращивание вузовской наукой ресурсной базы, формирование и укрепление социологических научных школ и коллективов, накопление ими интеллектуального капитала в виде огромного массива фундаментального и прикладного, теоретического и эмпирического знания о высшем образовании.

Конечно, можно было бы начать с того, что в самой модели классического университета, разработанной А. Гумбольдтом, взаимосвязь образования и науки была названа первым фундаментальным принципом построения высшего образования. Это означает, что основы вузовской науки были заложены еще на рубеже XVIII–XIX вв. Однако такой исторический экскурс отдалит нас от времени конституирования социологии высшего образования – последней трети XX в. – и от процессов интенсивного развития вузовской социологии, которые мы наблюдали в начале XXI в. Между тем мы полагаем, что именно эта тенденция создала ряд научных предпосылок развития рассматриваемой отрасли социологии.

Исследователи отмечают, что развитие вузовской науки, в том числе социологии, имеет свои национальные особенности. Во многих западных странах отсутствует деление на вузовскую и академическую науку. Университеты в них имеют научные и научно-образовательные структуры, в большей или меньшей степени ориентированные на научные исследования. В России сохраняется разделение науки, включая социологию, на вузовскую и академическую. При этом в 2010-х гг. в России четко определился тренд на усиление вузовской науки и перераспределение финансовых средств и функций между вузами и академическими институтами<sup>97</sup>. Российское правительство, к примеру, направив в университетский сектор НИОКР несколько десятков миллиардов рублей, поставило перед вузами задачу обеспечить конкурентоспособность вузовской науки не только в сравнении с Российской академией

---

<sup>97</sup> Муравьева М. В. Наука, деньги, вывески. Разделение науки на академическую и вузовскую: за и против. Мнение экспертов // Экономика образования. 2014. № 3. С. 109 ; Наука и вузы: как получить синергию? // За науку. 2016. № 2. С. 42–45.



наук, но и с зарубежными научными центрами и ведущими университетами.

Здесь мы не будем касаться проблемы эффективности программ по развитию науки в российских вузах. Мы обращаемся к этой теме только для того, чтобы показать появление в начале 2010-х гг. в нашей стране институциональных условий, позволяющих проводить социологические исследования высшего образования вузовскими учеными.

Обратим внимание, что рассматриваемая ситуация характерна прежде всего для нашей страны. В зарубежных странах социология высшего образования изначально развивалась в университетах, которые реализовывали одновременно и образовательную, и научную миссии. В отечественных же вузах социологические исследования в основном были инициативными и почти не получали государственного финансирования, в отличие от академической социологии. В то же время социологию, развивавшуюся в академических институтах, высшее образование интересовало лишь как часть образования в целом.

В XXI в. благодаря изменению отношения государства к вузовской науке появились определенные стимулы для проявления научной активности отдельных университетских коллективов и исследователей высшего образования. Перемены выразились в появлении исследовательских грантов ведущих научных фондов и финансировании проектов по созданию исследовательской инфраструктуры (социологических или междисциплинарных лабораторий)<sup>98</sup>. Пусть объем такой поддержки был не очень велик (по сравнению с объемами финансирования исследований в области естественных, точных, технических наук), однако и этого оказалось достаточно для придания импульса развитию социологии высшего образования в вузах.

Кроме названного обстоятельства, определенную роль в развитии социологии высшего образования в те годы сыграл кадровый потенциал вузов, сформированный большим количеством высококвалифицированных научно-педагогических сотрудников. По данным Л. Гохберг и И. Кузнецовой, в середине 2000-х гг. доля кандидатов и докторов наук в вузах в два раза превышала аналогичные показатели в целом по российской науке<sup>99</sup>. Если же говорить конкретно о социологических исследованиях высшего образования, то их ав-

---

<sup>98</sup> Интенсивная грантовая поддержка научных фондов началась с середины 2000-х гг. Финансирование создания лабораторий осуществлялось по программам повышения конкурентоспособности ведущих университетов России, начиная с 2010-х гг.

<sup>99</sup> Гохберг Л., Кузнецова И. Вузовская наука: перспективы развития // Высшее образование и наука. 2004. № 4. С. 109.

торы были известны как видные представители вузовского педагогического сообщества, о чем будет сказано дальше в параграфе 2 главы 5.

Отметим еще одно обстоятельство, послужившее стимулом активизации социологических исследований высшей школы. Это бурное развитие высшего образования в России в конце XX – начале XXI в., которое шло параллельно с возникновением в нем самых острых противоречий и «ахиллесовых пят». В связи с этим резко обострилась потребность вузов в научной саморефлексии и научном прогнозировании своего развития.

По сути произошло наложение друг на друга всех трех названных факторов – усиления финансовой и инфраструктурной поддержки социологических исследований высшего образования, формирования сильного вузовского пула его исследователей, обострения потребности в диагностике состояния и перспектив развития высшей школы. Все это послужило предпосылкой конституирования отечественной социологии высшего образования на современном этапе ее развития.

Вместе с тем отметим сворачивание прежних тенденций опделенной, хоть и ограниченной, поддержки вузовской социологии к концу текущего десятилетия. На то имеются разные причины. Во-первых, происходит реорганизация научных фондов и сокращение финансирования ими социально-гуманитарных исследований<sup>100</sup>. Уменьшается количество научных фондов, в том числе и российских, и зарубежных, оказывающих поддержку вузовской науке. Начиная с 2018 г. снижается количество поддержанных научных проектов, посвященных социологическим исследованиям высшего образования.

Во-вторых, под угрозой оказывается кадровый потенциал вузовских социологов. Согласно статистическим данным, сегодня в России в целом сокращается количество специалистов, занятых научными исследованиями<sup>101</sup>. Вузовская же социология к концу

---

<sup>100</sup> Правительство сократит расходы на научные исследования на 19 млрд руб. URL: <https://www.rbc.ru/society/27/01/2017/5889d8879a7947a91c8c62df> (дата обращения: 13.10.2019); Распоряжение Правительства РФ от 29 февраля 2016 г. № 325-р «О реорганизации Российского фонда фундаментальных исследований и Российского гуманитарного научного фонда». URL: <http://government.ru/docs/22006/> (дата обращения: 13.10.2019); Медведев Ю. Ликвидация под запретом. Будут ли объединены научные фонды // Российская газета. 2019. 10.09.2019. URL: <https://rg.ru/2019/09/10/budut-li-obedineny-nauchnye-fondy.html> (дата обращения: 13.10.2019).

<sup>101</sup> Ваганов А. Почему в России сокращается количество исследователей и кто в этом виноват // Независимая газета. 11.12.2018. URL: [http://www.ng.ru/science/2018-12-11/9\\_7460\\_nauka.html](http://www.ng.ru/science/2018-12-11/9_7460_nauka.html) (дата обращения: 13.10.2019).

2010-х гг. оказалась в особо критическом состоянии из-за сокращения социологических кафедр, их перепрофилизации, объединения с другими кафедрами, отсутствия устойчивой системы воспроизводства кадров в социологической аспирантуре и докторантуре<sup>102</sup>. Оптимизация труда вузовских социологов (по сути дела, не оптимизация, а прекаризация) препятствует активному их вовлечению в исследования высшей школы.

Таким образом, мы можем сказать, что к концу текущего десятилетия только один фактор из трех остается неизменным – это потребность высшего образования и вузов в самоописании, самоанализе, самопрогнозировании.

### **3.4. Международное социологическое сотрудничество в сфере образования как фактор развития социологии высшей школы**

В современных условиях функционирования высшего образования проявляют свое действие, помимо уже названных, и другие факторы, создающие позитивные предпосылки развития рассматриваемой отрасли социологии. Речь идет о возможностях знакомства исследователей с зарубежным опытом социологического изучения проблем высшего образования. Эти возможности обеспечиваются различными исследовательскими ассоциациями и теми научными проектами и мероприятиями, которые они инициируют.

В последние годы проводится большое количество международных конференций по проблемам высшего образования. На них съезжаются не только социологи, но и представители других наук, происходит интенсивный обмен исследовательскими знаниями, методиками, практическими подходами к разрешению различных противоречий.

В России одна из таких площадок активно развивается с 2010 г. Российской ассоциацией исследователей высшего образования (РАИВО) на базе НИУ ВШЭ. РАИВО является правопреемником национальной Ассоциации исследователей образования с 2017 г. Ее учредителями стали НИУ ВШЭ, Московский городской педагогический университет и Московский государственный психолого-педагогический университет. В Совет Ассоциации входят эксперты и руководители из РГПУ им. Герцена, Казанского федерального университета, Нижегородского государственного педагогического

---

<sup>102</sup> Сковорцов Н. Г., Зырянов В. В. Социологическое образование: между стандартами и реалиями // Социологические исследования. 2018. № 7. С. 30–40.

университета им. К. Минина, Сибирского федерального университета<sup>103</sup>.

По данным организаторов конференций РАИВО, за 10 лет они объединили около 4 000 участников более чем из 25 стран<sup>104</sup>. В качестве ключевых спикеров конференций выступали ведущие зарубежные исследователи высшего образования, обращающиеся к его социологической проблематике: С. Марджинсон, Ф. Альтбах, У. Тейхлер, Э. Хейзелкорн, М. Клименчич, М. Стивенс, Л. Перна, Дж. Мейер, Ю. Вялимаа, Б. Стенсакер, П. Эшвин, Х. де Вит и др.

Эти конференции развивают междисциплинарные дискуссии по ряду важных для социологии высшего образования проблем. Среди них: институциональные исследования в университетах, результаты сравнительных международных исследований, изменения академической профессии, поиски путей повышения конкурентоспособности университетов, интернационализация высшего образования, «новые» и «старые» университеты в глобальном и локальном контекстах, развитие высшего образования в условиях неолиберализма и др.

Конференции РАИВО являются важнейшей площадкой для обмена опытом и междисциплинарных дискуссий, где отечественные и зарубежные исследователи, представители руководства университетов и практики собираются, чтобы поделиться своими знаниями, видением текущего положения дел в высшем образовании, обсудить проблемы функционирования университетов, продуктивные стратегии развития высшего образования, роль университетов в социально-экономическом развитии городов и стран.

Авторитетным научным форумом по проблемам высшего образования, объединяющим исследователей Европы, Восточной Азии, США, является Европейская конференция по исследованиям образования (ECER). Она проводится Европейской ассоциацией исследований в области образования (EERA).

Эта организация была создана в 1994 г. (сначала она базировалась в Шотландии, с 2008 г. – в Берлине) и сегодня объединяет 35 национальных и региональных союзов ученых, исследующих проблемы образования. Заметим, что весной 2018 г. Российская ассоциация исследователей высшего образования стала членом Европейской ассоциации с целью обеспечения российским ученым доступа к конкурсам, грантам международных фондов, для интеграции в мировое сообщество исследований высшего образования.

---

<sup>103</sup> Официальный сайт РАИВО. URL: <http://rera.education/> (дата обращения: 17.10.2019).

<sup>104</sup> О конференции РАИВО см.: URL: [https://educonf.hse.ru/2019/about\\_rus](https://educonf.hse.ru/2019/about_rus) (дата обращения: 17.10.2019).

Взаимодействию исследователей высшей школы из разных стран способствует проведение не только ежегодной конференции (ECER), но и сезонных школ для начинающих ученых, а также издательская активность. Научные ресурсы для развития социологии высшего образования обеспечивает деятельность двух исследовательских сетей, существующих в структуре ассоциации, – «Социология образования» и «Исследования в высшем образовании». Первая сеть интегрирует проблемы высшего образования (участие студентов, образовательная политика) в общую повестку социологических исследований образования. Вторая же сеть специализируется исключительно на изучении высшего образования, но в рамках междисциплинарных подходов.

Эта сеть объединяет людей и проекты, локализованные в высших учебных заведениях по всей Европе и за ее пределами. Ее цель состоит в развитии знания о политике, тенденциях и событиях в высшем образовании различных стран. Она также организует дискуссию вокруг методологии, методики, подходов к концептуализации проблем высшего образования<sup>105</sup>. Данная исследовательская сеть развивает шесть тем: 1) преподавание, обучение и оценивание в высшем образовании; 2) транзит студентов и трудоустройство выпускников; 3) академическая работа и профессиональное развитие; 4) политика, менеджмент и управление в высшем образовании; 5) инклюзия и разнообразие в системе высшего образования; 6) интернационализация высшего образования.

Активизации работы социологов высшей школы способствовало создание в 2009 г. Всемирной ассоциации исследователей образования (World Educational Research Association, WERA). Ассоциация объединила национальные, региональные и международные специализированные исследовательские организации, деятельность которых направлена на продвижение исследований в области образования. Миссия WERA заключается в объединении усилий ученых различных стран мира в области исследований проблем образования. Ассоциация поставила своей главной задачей преодоление узконациональных границ и поддержку сравнительных, кросс-культурных, международных или транснациональных исследований<sup>106</sup>. Координационные совещания, которые WERA проводит каждый год в одной из стран мира, а также состоявшийся в 2018 г. первый Всемирный конгресс WERA (Кейптаун, Южная Африка),

---

<sup>105</sup> Подробнее о сети № 22. Research in Higher Education см.: <https://eera-ecer.de/networks/22-research-in-higher-education/> (дата обращения: 20.10.2019).

<sup>106</sup> Подробнее о WERA см.: <https://www.weraonline.org/page/About-WERA> (дата обращения: 20.10.2019).

создает серьезный организационный фундамент для развития социологии высшего образования.

Помимо названных организаций и научных мероприятий, ими инициированных, необходимо упомянуть факт проведения многочисленных конференций по образованию, в том числе высшему, в различных странах. Среди них такие конференции, как «Future of Higher Education – Bologna Process Researchers Conference» (проводится с 2011 г.), «Universal Design and Higher Education in Transformation Congress» (Дублин, Ирландия, 2018 г.), «International Conference on Higher Education Advances» (Валенсия, Испания, с 2015 г.), «International Conference on Globalization of Higher Education in Economics and Business Administration» (Бухарест, Румыния, с 2002 г.), «Higher Education Close-Up Conference» (Ланкастерский университет, Великобритания, с 1998 г.) и др.

Таким образом, институционализация международных исследовательских организаций, происходившая в последнее десятилетие, создала новые предпосылки развития социологии высшей школы. Среди них – обогащение методологического арсенала исследований благодаря знакомству с зарубежными теориями и междисциплинарной кооперации; создание больших баз эмпирических данных, формирующих представление о глобальном контексте развития высшего образования; совершенствование культуры социологических исследований высшего образования и способов внедрения их результатов в образовательную практику.

Рассмотренные в параграфе научные предпосылки социологии высшего образования получают далее свою конкретную интерпретацию в исследовании истории становления и развития социологии высшего образования в зарубежных странах и России в конце XX – начале XXI в.

## ГЛАВА 5

### Социология высшего образования во второй половине XX – начале XXI в.: становление и развитие

Как следует из предшествующего анализа, эволюция социологической науки, с одной стороны, и высшего образования – с другой создала достаточные предпосылки для появления, а затем и развития социологии высшего образования. Этот процесс, охвативший последние 50 лет, проходил на разных континентах и в разных странах неодинаково.

Основными фоновыми факторами, определившими возникновение социологии высшего образования в той или иной стране, были развитие экономики, социальной сферы, науки, культуры, образования (в том числе высшего), уровень жизни населения и его потребности. Что касается конкретных обстоятельств появления новой отрасли социологического знания, то в качестве таковых мы рассматриваем, во-первых, уровень достижений социологической науки в целом и ее отраслей в частности, во-вторых, степень развития в стране высшего образования.

Общие и конкретные факторы нельзя анализировать как автономно действующие, не связанные между собой. Они, безусловно, оказывают взаимное влияние друг на друга, а результатом такого взаимодействия и является возникновение социологии высшего образования. Более того, у нас есть все основания считать – и мы исходим в нашей монографии именно из такого тезиса, – что фактором появления и развития новой отрасли социологического знания в каждой конкретной стране становится взаимовлияние достижений в этой сфере социологической науки и практики. Это означает, что отечественная социология высшего образования в процессе своего становления и развития так или иначе учитывала и продолжает учитывать накопленный в других странах опыт теоретических и эмпирических достижений в исследованиях высшей школы и разработки ее проблем.

К сожалению, в отечественной литературе нет монографических исследований зарубежной социологии высшего образования. В последние годы были изданы две коллективные монографии, касающиеся зарубежной социологии образования<sup>1</sup>. Но социологи-

---

<sup>1</sup> Зарубежная социология образования : коллективная монография / А. М. Осипов, В. А. Иванова, П. И. Рысакова, Дж. Баллантайн, Л. Г. Титаренко, А. В. Рубанов, В. И. Астахова, Е. Г. Михайлева, Е. В. Батаева, В. С. Востряков, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина, Н. А. Матвеева ; под ред. А. М. Осипова. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2014 ; Глобальная

ческие исследования высшей школы за рубежом оказались в них практически не затронутыми. Это частично объясняет те трудности, которые стояли перед нами при рассмотрении зарубежной социологии высшего образования. Другие трудности были связаны с огромным массивом имеющейся за рубежом социологической и иной литературы по проблемам высшего образования, ограниченными возможностями работы с ней, низким уровнем освоения этой литературы как в нашей стране, так и в других странах. Так что впереди предстоит большая работа по осмыслению зарубежных достижений социологии высшего образования. Это не под силу отдельным авторам и требует работы целых исследовательских коллективов. В данной монографии содержится лишь одна из первых попыток анализа и обобщения этих достижений.

Рассмотрение зарубежного опыта социологических исследований высшего образования, его теорий и практик – задача параграфа 1 главы 5. Оно включило в себя изучение процесса становления и развития социологии высшего образования в США, Канаде и Европе (Англии, Франции, Испании, Скандинавии). Выбор стран определялся близостью отечественной социологии к западным теоретическим образцам, а российского высшего образования – к его западным практическим моделям. При этом мы попытались выявить не только общие для отечественной и зарубежной социологий высшего образования характеристики, но и отличия между ними.

---

социология образования: зарубежный опыт решения социальных проблем в сфере образования / под ред. А. М. Осипова. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого ; М. : Социс, 2015.



## **§ 1. Зарубежная социология высшего образования**

### **1.1. Становление и развитие американской социологии высшего образования**

Рассмотрение процесса становления и развития социологии высшего образования за рубежом уместно начать, с нашей точки зрения, со страны, где она возникла раньше всего и быстрее достигла результатов, которые дают основание считать ее мировым лидером в исследованиях высшей школы. Речь идет об американской социологии высшего образования. Провозглашение ее как состоявшейся отрасли социологической науки произошло в 1970-х гг. Более того, американские социологи, представляющие эту отрасль, называют даже конкретный год, конкретную работу и конкретного ученого, стоявшего у истоков социологии высшего образования. Это широко известный в мире исследователь проблем высшей школы Бертон Кларк, опубликовавший в 1973 г. в книге «Социология образования» статью (ее часто называют очерком) «Развитие социологии высшего образования». Именно из этого заголовка происходит название отрасли американской социологии. На русском языке опубликована его книга, посвященная академической организации системы высшего образования<sup>2</sup>. Важно также отметить, что ученый основал в 1976 г. американскую Ассоциацию по изучению высшего образования (ASHE), успешно функционирующую и по сей день.

В упомянутой статье Б. Кларка не только содержится наименование новой для того времени отрасли социологического знания, но и раскрывается ее смысл и предназначение. «Мои цели, – пишет в начале своей программной статьи Кларк, – состоят в том, чтобы на основе обзора проведенных социологических исследований высшего образования дать оценку их силе и слабости и обозначить перспективы таких исследований на будущее»<sup>3</sup>.

Б. Кларк говорил о больших возможностях социологических исследований высшего образования на теоретическом и эмпирическом уровнях и предсказал их значительные перспективы, особенно в рамках интеграции с изучением образовательных практик американских колледжей и университетов. В той же статье он писал о полезности разработки инструментальных дефиниций высшего образования на основе подходов, в центре которых находились

---

<sup>2</sup> Кларк Б. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе. М. : Изд. дом ВШЭ, 2019.

<sup>3</sup> Clark B. Development of the Sociology of Higher Education // *Sociology of Higher Education: Contributions and their Context* / Ed. by P. J. Gumpert. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 3.

бы ценности, традиции и идентичности, как наиболее выраженные его компоненты.

Известный американский социолог высшего образования и ученица Кларка профессор Патриция Гампорт, руководитель Института исследований высшего образования Стэнфордского университета, называет его картографом, который локализовал основные области (поля) социологического исследования высшей школы и определил их границы. В коллективной монографии (Гампорт выступила в ней в роли редактора, автора предисловия и двух глав), посвященной вкладу Кларка в развитие новой отрасли и тенденциям ее развития, подчеркивается, что социология высшего образования возникает в период двадцатипятилетия после Второй мировой войны<sup>4</sup>. Небезынтересно отметить, что после предисловия к книге первой статьей оказалась перепечатка статьи Кларка 1973 г. На нее и ссылаются все авторы монографии, среди которых немало крупных и хорошо известных социологов высшего образования и исследователей университетов. В этой же монографии – еще одна глава, написанная Кларком уже специально для нее и посвященная тому, как решать сегодня и завтра некоторые проблемы, стоящие перед социологией высшего образования.

Названная книга – одна из самых фундаментальных работ по социологии высшей школы, опубликованных в XXI в. Среди ее авторов, помимо Б. Кларка и П. Гампорт, – профессора Джон Мейер, Марвин Петерсон, Франсиско Рамирес, Сильвия Хуртадо, Патриция Донах, Джеймс Херн, Гэри Родс. Все они представляют ведущие научные центры исследований высшего образования в крупнейших университетах США – Стэнфордском, Калифорнийском в Лос-Анджелесе, Мичиганском, Аризонском, университете Вандербильта и др.

Разумеется, этот перечень имен включает в себя далеко не всех активно работающих и широко известных американских социологов высшего образования. Мы могли бы добавить сюда таких авторов, как Лаура Перна (Университет Пенсильвании)<sup>5</sup>, Ричард Арум (Университет Калифорнии)<sup>6</sup>, Иосипа Рокса (Университет Вирджинии), Карен Робинсон (Калифорнийский государственный

<sup>4</sup> *Sociology of Higher Education: Contributions and their Context* / Ed. by P. J. Gumpert. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007. P. VII.

<sup>5</sup> *Higher education: Handbook of theory and research* / Paulsen M. B., Perna L. (Eds.). New York : Springer, 2019 ; Perna L. W., Orosz K., Kent D. The role of educational research in Congressional hearings // *American Education Research Journal*. 2019. Vol. 56. P. 111–145.

<sup>6</sup> Arum R., Roksa J. *Aspiring Adults Adrift: Tentative Transitions of College Graduates*. Chicago : University of Chicago Press, 2014 ; Shavit Y., Arum R., Gamoran A. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2007.

университет Сан-Бернардино)<sup>7</sup>. К североамериканской традиции близки идеи по развитию социологии высшего образования канадских исследователей Лесли Андрес, Дональда Фишера, Эми Скотт Меткалфи из Университета Британской Колумбии<sup>8</sup>, Джорджа Фаллиса и Скотта Дэвиса из Йоркского университета в Торонто<sup>9</sup>.

Поскольку далее мы будем говорить об особенностях американской социологии высшего образования, во многом связанных с основополагающими идеями Б. Кларка, начнем с них. Первая центральная идея касается локализации проблем социологического изучения высшего образования, которое претендует на относительно автономное существование в системе социологического знания в целом. Несмотря на то что к 1970-м гг. уже существовало немало эмпирических исследований, проведенных в университетах и колледжах, уровень их теоретического и методологического обобщения оставлял желать много лучшего. Кларк поставил перед собой задачу выделить и сформулировать их основные направления. В качестве таких направлений были провозглашены исследования: неравенства в высшем образовании; влияния обучения в колледже и университете на студентов; академической профессии и профессорско-преподавательского состава; колледжей и университетов как организаций.

Другая центральная идея Кларка касалась соотношения социологии высшего образования и тех его эмпирических несоциологических исследований, которые проводились раньше и будут,

---

<sup>7</sup> Roksa J., Robinson K. Cultural capital and habitus in context: the importance of high school college-going culture // *British Journal of Sociology of Education*. 2016. Vol. 38, № 8. P. 1–14 ; Roksa J. Race, class and bachelor's degree completion in American higher education: Examining the role of life course transitions // *Social class and education: Global perspectives* / L. Wiess, N. Dolby (Eds.). N.Y. : Routledge, 2012. P. 51–68.

<sup>8</sup> Andres L., Pullman A. Vertically segregated higher education: Comparing life course patterns over 28 years // *Achieving equity and academic excellence in higher education: Global perspectives in an era of widening participation* / M. Shah, J. McKay (Eds.). London : Palgrave Macmillan, 2018. P. 25–49 ; *Student Affairs: Experiencing Higher Education* / L. Andres, F. Finlay (Eds.). Vancouver-Toronto : UBC Press, 2005 ; Gopaul B., Jones G., Weinrib J., Metcalfe A., Fisher D., Gingras Y., Robinson K. The academic profession in Canada: Perceptions of Canadian university faculty about research and teaching // *The Canadian Journal of Higher Education*. 2016. Vol 46, № 2. P. 55–77 ; Liu H., Metcalfe A. S. Internationalizing Chinese higher education: A glonacal analysis of local layers and conditions // *Higher Education*. 2016. Vol. 71, № 3. P. 399–413.

<sup>9</sup> Fallis G. *Rethinking Higher Education*. Kingston: Queen's University School of Policy Studies, 2013 ; Fallis G. *Multiversities, Ideas, and Democracy*. University of Toronto Press, 2011.

несомненно, проводится в дальнейшем. Эта идея была связана с методологией и методикой подготовки и проведения полевых исследований. Так, Кларк отмечал: «Вопросы, касающиеся образования, не так легко превратить в социологические вопросы, но последние также выражают стремление администрации и публичных политиков к немедленному удовлетворению потребностей, касающихся специфических проблем, беспокоящих студентов, а следовательно, возникают вопросы об уместности тех или иных манипулятивных структур и процедур»<sup>10</sup>.

Третья центральная идея Кларка связана с необходимостью проведения социально-исторических исследований университетов, имеющих значение для понимания не только прошлого, но и будущего высшего образования, выявления связей между его тенденциями и изменениями в других секторах общества, и, что наиболее важно для социологов, их влиянием на развитие существующих систем. «Этот “развивающий” аспект анализа, – пишет Кларк, – может высветить фундаментальные институциональные траектории и, следовательно, предложить потенциал и ограничения текущих институциональных форм, поскольку они направлены на появление новых требований»<sup>11</sup>.

Четвертая идея Кларка направлена на понимание того, каким должно быть правильное соотношение социологических теорий и теоретических социологических исследований высшего образования, с одной стороны, и анализа практик, содержащихся в работе колледжей и университетов, – с другой. «Отсутствие связи между исследователями и практиками в рассматриваемых университетах, – подчеркивал Кларк, – продолжает оставаться острой проблемой. Исследователи пишут в основном один для другого, вооружая дисциплинарные и междисциплинарные перспективы. В начале своих карьер они тестировали гипотезы, превратив их в обобщения на основе обзоров литературы. По мере взросления они уже преследуют цель обобщать теории»<sup>12</sup>. Что касается практиков, то они обсуждают острые вопросы, представляющие реальные сложности, часто дискутируют об этом. Но когда в университетах задаются вопросами о том, как изменить ситуацию, пропасть между исследователями и практиками лишь расширяется.

---

<sup>10</sup> Clark B. Development of the Sociology of Higher Education // *Sociology of Higher Education: Contributions and their Context* / Ed. by P. J. Gumpert. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 12.

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Clark B. A Note on Pursuing Things That Work // *Sociology of Higher Education: Contributions and their Context* / Ed. by P. J. Gumpert. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 319.

Теперь перейдем к рассмотрению некоторых особенностей американской социологии высшего образования. Первая ее особенность состоит в определенном дистанцировании от социологии образования – одной из наиболее развитых отраслей социологической науки, и даже некоторой изоляции от нее. Возникшая в последней трети прошлого столетия, эта ситуация во многом может быть объяснена относительной изоляцией системы высшего образования США от системы школьного образования страны.

В самой же социологии образования на протяжении многих десятилетий не проявлялось никакого интереса в отношении колледжей и университетов, которые испытывали дефицит исследовательского внимания и своеобразное научное «одинокчество». Так что указанное выше дистанцирование социологии высшего образования от социологии образования можно рассматривать как своего рода месть последней со стороны только возникшей отрасли.

На появление социологии высшего образования оказали влияние в научном плане уже существовавшие и достаточно развитые к 1970-м гг. как социологические теории структурно-функционального анализа, социальной стратификации, конфликта, обмена, так и отраслевые социологии – профессий, организаций, науки, знания, культуры. На «перекрестке» указанных теоретических построений появилась социология высшего образования.

При этом, конечно, нельзя не учитывать и влияния социологии образования, что вовсе не противоречит высказанному нами суждению об известном дистанцировании одной отрасли социологии от другой. Мы имеем в виду в данном случае влияние – по принципу более раннего происхождения – «материнской» отрасли на «дочернюю». Кстати, такое влияние имело место во многих развитых в социологическом отношении странах мира. Не миновало оно и СССР/Россию, о чем уже раньше частично говорилось и еще дальше, в следующем параграфе, будет сказано. Но, в отличие от США, в нашей стране это влияние было не столь формальным и имело более органичный и эффективный характер.

Что касается практических оснований для появления американской социологии высшего образования, то в таком качестве необходимо рассматривать активное развитие высшей школы, быстрый рост ее массовости и доступности и необходимость исследования процессов, происходивших в университетах и колледжах. Уже в 1960-х гг. доля представителей возрастной когорты, продолживших обучение в вузах США после окончания школы, достигла 40 %<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Альтбах Ф. Глобальные перспективы высшего образования. М. : Изд. дом ВШЭ, 2018. С. 49.

Здесь следует специально отметить, что, в соответствии с концепцией американского социолога образования Мартина Трой, существуют три стадии развития высшего образования в XX–XXI вв. Первая стадия получила название элитной, что означает наличие в университетах менее 15 % студентов от релевантной возрастной группы – представителей элитных слоев общества. Вторая стадия – знаменуемая превращением высшего образования в массовое – предполагает наличие доли студентов до 50 % от соответствующей возрастной группы. Третья стадия – достижение всеобщей доступности высшего образования – характеризуется долей студентов свыше 50 %<sup>14</sup>.

Понятно, таким образом, что в США к моменту возникновения социологии высшего образования само это образование уже было массовым. Что касается сегодняшней ситуации в этой стране, то его всеобщая доступность оценивается исследователями в 90 % относительно релевантной возрастной группы выпускников школ, зачисляемых в вузы<sup>15</sup>.

Здесь необходимо отметить еще одну важную особенность американской социологии высшей школы – ее тесную связь с отраслями знания, изучающими университеты и процессы, происходящие в них, как образовательные и научно-исследовательские, педагогические и воспитательные, так экономические и социальные. Университеты рассматриваются как относительно самостоятельные и самодостаточные феномены с присущими им противоречиями и неравенствами – классовыми, стратификационными, расовыми, этническими, гендерными. Поскольку эти неравенства проявляются по-разному в разных типах университетов, постольку они требуют конкретных, в том числе социологических, исследований. В США существует много общих проблем, характерных для смежных отраслей научного знания о высшем образовании, вокруг которых и объединяются их самые разные по профилю интересы исследователи.

Что же касается разнообразия американских университетов, а этот фактор также сказался на появлении социологии высшего образования, то оно, действительно, велико. Начать с того, что невозможно определить точное количество университетов в этой стране. Так, один из крупнейших специалистов в области высшего образования Ф. Альтбах пишет о 3 200 университетах в США<sup>16</sup>,

---

<sup>14</sup> Trow M. Problems in the transition from elite to mass higher education. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

<sup>15</sup> Альтбах Ф. Глобальные перспективы высшего образования. М. : Изд. дом ВШЭ, 2018. С. 71–72.

<sup>16</sup> Там же. С. 161.

тогда как известный американский исследователь высшей школы Г. Розовски называет иное количество – более 4 тысяч<sup>17</sup>.

При этом и тот и другой говорят, что есть университеты и университеты. Так, Г. Розовски пишет: «Ярлык “американские университеты” оказывается практически бессодержательным, если вспомнить, что в стране более 4 тыс. вузов, и среди них есть те, которые действительно могут вызвать всеобщую зависть, и те, которые немногим отличаются от старших классов средней школы, а уж между этими двумя полюсами чего только нет»<sup>18</sup>. Автор указывает данные о количестве лучших американских государственных и частных университетов, приводя цифру «125» и относя к ним исключительно исследовательские вузы. В отличие от Г. Розовски, Ф. Альтбах пишет о 250 исследовательских университетах в США<sup>19</sup>.

Здесь необходимо сказать о структуре американского высшего образования, поскольку она, так или иначе, отражается в его социологических исследованиях. В целом это образование часто рассматривается как третичное, или как третий уровень американского образования в целом<sup>20</sup>. Первый уровень охватывает начальное образование, второй – среднее и третий – высшее. К слову, в общем виде эта структура отражена в принятой в 1997 г. ЮНЕСКО классификации образования. Последняя включает в себя 7 ступеней, детализируя каждый из трех уровней.

Поскольку нас интересует только высшее образование в США, скажем коротко о его структуре. Оно не покрывается только университетским образованием, хотя о нем пишут больше и чаще всего, когда характеризуют высшую школу в этой стране. В ее структуре выделяют два сектора – университетский и неуниверситетский. Первый включает в себя университеты и четырехлетние колледжи, обучение в которых завершается получением степеней бакалавра и магистра. В наиболее крупных университетах проходят еще и защиты докторских диссертаций. В неуниверситетском секторе представлены двухлетние колледжи разных типов (общественные, или коммунальные, искусств, для молодежи). Диплом о присуждении степени бакалавра окончившим такие колледжи не выдается.

---

<sup>17</sup> Розовски Г. Исследовательские университеты: американская исключительность? // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 8–19.

<sup>18</sup> Там же. С. 9.

<sup>19</sup> Альтбах Ф. Глобальные перспективы высшего образования. М. : Изд. дом ВШЭ, 2018. С. 161.

<sup>20</sup> Fallis G. The University and Society. Structures change and conflicting roles // Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education / Ed. by J. E. Cote, A. Furlong. L.-N.Y. : Taylor and Francis Group, 2016. P. 20.

Понятно, что эти структурные различия в высшем образовании США отражаются самым серьезным образом на глубоко различающемся содержании деятельности многочисленных высших учебных заведений страны. Естественно, что перед американской социологией высшего образования стоит задача исследования не просто формальных различий, а социальных и образовательных процессов в каждом типе учебных заведений. Именно в них и проявляются многочисленные неравенства – классовые, стратификационные, расовые, этнические, гендерные, связанные с престижем и авторитетом вуза, стоимостью обучения в нем, имеющейся у учащихся подготовкой, уровнем их финансовой состоятельности, в целом бедности/богатства тех или иных слоев населения и другими факторами.

Проблема доступности высшего образования на уровне конкретного учебного заведения по-прежнему стоит остро. Она неизменно находится в центре внимания социологии высшего образования, а термин «access» (в переводе – доступ, доступность) является одним из наиболее употребительных и широко распространенных в исследованиях высшей школы. Доступность тесно коррелирует с неравенством. Часто американские (и не только) социологи рассматривают его в тесной связи с доступностью, вплоть до провозглашения тезиса «неравенство проявляется, прежде всего, в доступности высшего образования»<sup>21</sup>.

Третья важная особенность американской социологии высшего образования состоит в том, что ее возникновение и развитие было связано с четырьмя вышеназванными основными областями исследования высшей школы. Они изначально были продекларированы Б. Кларком как наиболее значимые. Более того, они и сейчас, так или иначе, продолжают оставаться в фокусе исследований высшей школы. Но, разумеется, появляются добавления, уточнения, возникают новые повороты тех или иных ранее поставленных вопросов.

Во-первых, это изучение неравенства в высшем образовании. Кларк отмечает, что неравенство в высшем образовании коренится в неравенстве на уровне довузовского образования. Он пишет о классовом, стратификационном, расовом, этническом, гендерном неравенстве. По его мнению, «неравенство остается в фокусе внимания социологии образования во всем мире»<sup>22</sup>. Это суждение Кларка

---

<sup>21</sup> Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education / Ed. by J. E. Cote, A. Furlong. L.-N.Y. : Taylor and Francis Group, 2016. P. 7.

<sup>22</sup> Clark B. Development of the Sociology of Higher Education // Sociology of Higher Education: Contributions and their Context / Ed. by P. J. Gumpert. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 6.



по-прежнему разделяется практически всеми исследователями, и именно на него ориентируется социология высшего образования.

Как отмечает Ф. Альтбах, «неравенство сохраняется даже в странах с высокими показателями доли студентов в соответствующей возрастной когорте. Например, в США остаются низкими показатели участия в высшем образовании представителей расовых и этнических меньшинств. Местные общественные колледжи расширили доступ к третичному образованию, но данные исследований свидетельствуют о том, что вероятность продолжения студентами учебы для получения диплома, требующего четырехгодичного обучения, не зависит от расовой или этнической принадлежности и в значительной степени определяется социально-экономическим статусом семей. <...> Огромным барьером на пути к высшему образованию остаются денежные затраты»<sup>23</sup>.

Однако к проблеме изучения неравенства в высшем образовании добавляется вопрос о необходимости исследования возникающих и усиливающихся разнообразий и различий. Их много. Это новые виды университетов и колледжей, стратификация научно-педагогического и студенческого сообществ, новые профессии и специальности подготовки, меняющиеся нормы и ценности в учебных заведениях, технологические и научные трансформации и т. д. и т. п. Все чаще вместо одного «неравенства» (inequality) в работах по социологии высшего образования можно увидеть добавление «различия, разнообразия» (inequality and diversity).

Разговоры о различиях между новыми видами и типами университетов приводят отдельных авторов к выводам о том, что «нововведения, основанные на технологических достижениях (дистанционное обучение и др.), якобы приведут к устареванию университета. Мы полагаем, что традиционные университеты сохранят свои позиции. В то же время нельзя не признать, что происходящие изменения – одна из ключевых составляющих процесса академической трансформации в XXI в.»<sup>24</sup>.

Во-вторых, важным полем социологии высшего образования является изучение влияния колледжей, университетов на процессы, в нем происходящие, прежде всего на студентов, их мышление, характер, веру. Поскольку Кларк обозначал основные предметные области социологии высшего образования в 1973 г., вслед за студенческими волнениями конца 1960-х – начала 1970-х гг., он не мог не обратить внимания на необходимость изучения этой проблемы как одной из центральных. Интересно отметить влияние на Кларка

---

<sup>23</sup> Альтбах Ф. Глобальные перспективы высшего образования. М. : Изд. дом ВШЭ, 2018. С. 57.

<sup>24</sup> Там же. С. 64.

и в целом на социологию высшего образования в США работ одного из основателей американской политической социологии – С. М. Липсета, изучавшего студенческие движения этого периода и ситуацию в американских колледжах и университетах.

Вообще, многие известные американские исследователи высшего образования писали о влиянии на них крупных социологов и их «социологической школы», которую они проходили. Так, об этом говорил Ф. Альтбах, который в годы молодости был учеником Эдварда Шилза (крупного американского социолога середины и второй половины прошлого столетия) и упоминавшегося выше Сеймура Мартина Липсета. Специально отметим, что и тот и другой были представителями институциональной социологии, что не могло не сказаться на институциональном подходе к трактовке высшего образования и у Б. Кларка, и у Ф. Альтбаха, и у их учеников, среди которых были также и социологи. В частности, мы уже называли в этом качестве П. Гампорт, прошедшую школу Б. Кларка.

В изучении этой предметной зоны социологии высшего образования на новом этапе ее развития в XXI в. появляется немало новых постановок вопросов. В частности, они касаются нового направления исследований, ориентированных на социологическое изучение жизни кампусов и отношений в них между студентами. С этим связан вопрос и о необходимости изучения деятельности академических менеджеров. Управленческая проблематика активно вторгается в сферу социологического исследования. Об этом много пишут американские социологи, работающие в области высшего образования.

В-третьих, одним из предметных полей американской социологии высшего образования в период ее зарождения, а затем и развития стала разработка проблематики академической профессии профессорско-преподавательского сообщества. Здесь большую роль в становлении новой отрасли социологии сыграли осмысление и использование достижений социологии профессий и социологии науки.

Возникла также проблема соединения теоретических и эмпирических исследований в рамках социологии высшей школы. Без этого не могло состояться становление ее полноценного исследователя. Но для получения такого типа ученого социологам необходимо было обратиться к образовательным практикам в колледжах и университетах. В социологии высшего образования возникла примерно та же проблема, которая несколько десятилетий назад стояла перед социологией образования, – необходимость ее размежевания с образовательной социологией. Суть проблемы состояла в том, чтобы социологам вплотную подойти к изучению

конкретных проблем колледжей и университетов, внеся в него социологическую терминологию и лексику на уровне понятийной трактовки.

Появилась новая интерпретация целей исследования социологии высшего образования. П. Гампорт поставила вопрос о плюрализме этих целей – от более социологического к более практическому их характеру<sup>25</sup>. Одна из главных задач, выдвинутых ею, сформулирована предельно лаконично: перейти мост, который разделяет исследователей социологии и высшего образования<sup>26</sup>.

Поэтому представляет интерес постановка вопроса о перспективах социологических разработок американского высшего образования. В этом плане целесообразно остановиться на позиции группы авторов из Стэнфордского университета, изложенной в докладе П. Гампорт и ее коллег<sup>27</sup>. Она касается исследовательских приоритетов, на которые должно быть переориентировано изучение американского высшего образования. Американские социологи предлагают обратить особое внимание на исследование образовательного процесса, включающего взаимодействие преподавания и обучения студентов.

В докладе отмечается, что в современном университете никаких фундаментальных изменений в образовательном процессе и студенческих учебных практиках не происходит. Авторы пишут, что колледжи и университеты всех типов ответственны за драматические изменения, происходящие в высшем образовании студентов, их собственных целях и их будущем. Поэтому исследователям необходимо понять эти изменения, часто происходящие без участия в них университетов и колледжей.

В упомянутом докладе ставится много вопросов, ответы на которые должны дать исследования: «Они необходимы не только для получения более полной информации, но также и для оказания помощи в переориентации высшего образования с целью получения новой картины его развития. <...> Исследование высшего образования должно способствовать улучшению жизни студентов и обеспечению жизнеспособности общества в целом»<sup>28</sup>. Авторы

---

<sup>25</sup> Gamport P. J. Reflections on Hybrid Field: Growth and Prospects for the Sociology of Higher Education // *Sociology of Higher Education: Contributions and their Context* / Ed. by P. J. Gumpert. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 333.

<sup>26</sup> Ibid. P. 338.

<sup>27</sup> Beyond Dead Reckoning: Research Priorities for Redirecting American Higher Education. Report of National Center for Postsecondary Improvement (Октябрь 2002). URL: [http://web.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/beyond\\_dead\\_reckoning.pdf](http://web.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/beyond_dead_reckoning.pdf) (дата обращения: 13.08.2019).

<sup>28</sup> Ibid.

имеют в виду в качестве исследовательских приоритетов две категории людей – публичных официальных персон и институциональных лидеров, включающих исполнителей, доверенных лиц, представителей профессорско-преподавательского сообщества, которые решают, как и в каких целях их институты расширяют использование своих ресурсов. Это важно потому, считают авторы, что высшее образование никогда не содержало в себе хорошо развитых процессов для осуществления связи между целями обучения, педагогическими методами и их эволюционирующими техниками.

Еще одна исследовательская проблема, которую определяют авторы доклада, состоит в выяснении глубокой связи между учебным заведением и рынком. Вопрос формулируется следующим образом: «Каково влияние рыночных сил на академически важные поля, не имеющие прибыльного значения для рынка? При каких условиях рыночные силы работают против вузовских обязательств формировать условия для реализации преподавателей и студентов?»

В-четвертых, в качестве еще одного предметного поля социологии высшего образования выступило исследование колледжей и университетов как организаций. Здесь становлению социологии высшего образования помогло овладение ею научным капиталом развитых к тому времени отраслей социологической науки – социологии организации и социологии менеджмента. Марвин Петерсон обратил внимание на значение использования организационных моделей, разработанных в американской социологии организаций, при формировании различных организационных структур американских колледжей и университетов, а также их кампусов. Он же обратил внимание на использование модели ресурсной зависимости Дж. Пфеффера и Г. Саланчика применительно к высшему образованию. Благодаря этому возникла модель колледжей и университетов как ресурсно зависимых институций, которая способствовала изменению организационной модели вузов в США<sup>29</sup>. Здесь вновь была поставлена проблема социологического исследования университетского менеджмента, от позиции которого в каждом конкретном случае зависит выбор модели развития университета.

Как нам показалось, американские социологи высшего образования достаточно нейтрально относятся к исследованиям и вытекающим из них оценкам деятельности администрации американских университетов и колледжей. Усиление в этой деятельности авторитарных начал не привлекает их особого внимания. Между

---

<sup>29</sup> Peterson M. The Study of Colleges and Universities as Organizations // Sociology of Higher Education: Contributions and their Context / Ed. by P. J. Gumpert. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 147–183.

тем в литературе, затрагивающей проблемы американского высшего образования, есть и иные точки зрения, которые ориентируют на необходимость актуализации проблемы управления в исследовании высшей школы. Так, Ф. Альтбах отмечает, что распространяющийся в США «менеджеризм», означающий усиление в университетах власти администраторов и других должностных лиц, в противовес полномочиям профессуры в руководстве и менеджменте, ведет к сокращению ее автономии. Подрываются «полномочия профессоров определять направления развития университета, разрабатывать учебные планы, сохранять полный контроль в аудитории, выбирать темы исследований и свободно их проводить. Это изменение баланса власти и полномочий в пользу профессиональных менеджеров внешних руководящих органов окажет самое сильное воздействие на традиционную роль профессоров и преподавателей и будет иметь важные последствия для академических свобод»<sup>30</sup>.

Что происходит в американской социологии высшего образования в конце XX – начале XXI в.? На основании исследований американских работ в этой области отметим некоторые важные тенденции. Одна из них – это расширение и углубление конвергенции между социологией и высшим образованием. Как отмечает П. Гампорт, «социологические понятия и методы углубляют наше понимание реальности высшего образования именно как высшего образования в его различных формах и различных выборах, продолжающих быть богатым сайтом для социологического анализа»<sup>31</sup>.

Другая тенденция, конкретизирующая первую, состоит в расширении зон социологического исследования в высшем образовании США. Среди них – и преподавание, и обучение, и научные исследования, и деятельность администрации, и студенческая жизнь, и кампусы, и коммуникация в университетах, и организационная коллаборация. Здесь имеет место бесчисленное количество проблем.

Основным ареалом социологического внимания и интереса по-прежнему являются исследовательские университеты и кампусы при них, но постепенно этой работой начинают заниматься и в других университетах, в основном государственных. Расширение зон исследования осуществляется также за счет выхода в сферу меж-

---

<sup>30</sup> Альтбах Ф. Глобальные перспективы высшего образования. М. : Изд. дом ВШЭ, 2018. С. 431–432.

<sup>31</sup> Gampport P. J. Reflections on Hybrid Field: Growth and Prospects for the Sociology of Higher Education // Sociology of Higher Education: Contributions and their Context / Ed. by P. J. Gumpport. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 325.

дународного сотрудничества в связи с глобализацией высшего образования. Здесь нужно иметь в виду усиление связей и сотрудничества, сетей и коллабораций исследователей высшего образования.

Третья тенденция состоит в том, что социология высшего образования в США все чаще и «охватнее» переходит к изучению ключевых социетальных направлений, где требуются более концептуальные, чем имеющиеся сейчас, исследования. «В первую очередь среди социетальных тенденций, нуждающихся в анализе, следует отметить изменение отношений между высшим образованием и обществом, существующих не просто как социальная хартия, которая изменяется или нуждается в реинтерпретации, но как отражение фундаментальных сдвигов в институциональном разделении труда, обнаружении того, что высшее образование позиционируется как взаимосвязанное с другими социальными институтами, изменяющимися под влиянием друг друга»<sup>32</sup>.

Четвертая тенденция проявляет себя в том, что американские социологи высшего образования все чаще рассматривают свое исследовательское поле как гибридное, имея в виду подключение к его изучению представителей смежных отраслей социологической науки и иных научных дисциплин. Речь идет о социальной психологии, науках об образовании и др. Что касается отраслей непосредственно социологического знания, то это социологии знания, науки, организаций, профессий, менеджмента, культуры.

Однако в качестве ядра гибридного поля рассматривается конвергенция в сфере исследования высшего образования социологического участия и деятельности практик. Вышеупомянутая П. Гампорт ставит вопросы для тех, кто собирается и дальше исследовать высшую школу или стоит перед выбором своего участия. Вот некоторые из них: «Должно ли это быть исследование социологической теории (или метода) и продвижение нашего понимания современных и иных проблем высшего образования, либо это должно быть только одно или только другое? должно ли это быть исследование социологии и высшего образования одновременно, или у каждого должна быть своя арена? должны ли такие исследования публиковаться вместе, либо только одно и только другое?»<sup>33</sup>

Поставленные вопросы не оставляют сомнения в их несколько «провокационном» характере. Дело в том, что вся логика предше-

---

<sup>32</sup> Gamport P. J. Reflections on Hybrid Field: Growth and Prospects for the Sociology of Higher Education // *Sociology of Higher Education: Contributions and their Context* / Ed. by P. J. Gumpert. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 355.

<sup>33</sup> Ibid. P. 357.

ствующих рассуждений американского социолога приводит к выводу о необходимости интеграции разного типа исследований высшего образования, включая теоретические и эмпирические социологические изыскания, которые должны объединяться с иными работами, предпринимаемыми в этой научно-практической сфере. А способ такого исследования обосновывает Б. Кларк: «Новый подход, расширяющий свое влияние, состоит в практико-ориентированном изучении, которое может служить как исследование для базового понимания процессов высшего образования»<sup>34</sup>.

Общий вывод, который может быть сделан из рассмотрения тенденций развития американской социологии высшего образования, приводит к заключению о наличии двух уровней в постановке проблем исследования социологии высшего образования и самого высшего образования. С одной стороны, это тесная связь теории, методологии и практики высшего образования, с другой – связь между исследователями социологии высшего образования и самого высшего образования.

Последние – это, прежде всего, преподаватели научной дисциплины о высшем образовании. Они должны изучать социологию, проходить обучение тому, как использовать социологические методы. Нужна профессиональная социализация в высшей школе, необходимы различные программы изучения социологии высшего образования и самого высшего образования. Эти программы должны быть адекватны подготовке следующего поколения исследователей в рассматриваемом гибридном поле. Отчасти такая перспектива развития высшего образования реализована в образовательной практике некоторых университетов в виде учебных курсов «Inequality in Higher Education»<sup>35</sup>, «Sociology of Higher Education»<sup>36</sup>.

Рассматривая американскую социологию высшего образования в XXI в., нельзя пройти мимо научных центров ее развития. Их в США достаточно много и находятся они в ведущих исследовательских университетах страны. К их числу мы отнесем Стэнфордский институт исследований высшего образования при Стэнфордском университете, Институт исследований высшего образования Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе, Центр исследований высшего образования Университета Беркли, Центр изучения высшего и послевузовского образования Мичиганского

---

<sup>34</sup> Clark B. A Note on Pursuing Things That Work // *Sociology of Higher Education: Contributions and their Context* / Ed. by P. J. Gumpert. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 320.

<sup>35</sup> Автор – Й. Рокса (Университет Вирджинии).

<sup>36</sup> Авторы: Catherine Kramarczuk Voulgarides (университет Нью-Йорка Touro College); Roger Pizarro Milian (Nipissing University, Канада).

университета, Центр высшего образования Pullias Университета Южной Каролины, Центр международного высшего образования Бостонского колледжа, Центр изучения высшего образования в Университете Аризоны, Школа высшего образования Университета Пенсильвании и др.

Ряд школ высшего образования открыт и в иных исследовательских университетах страны. История становления социологии высшего образования в США (а также в ряде иных стран) и ключевые направления исследований названных (и иных) центров проанализированы, например, в «Социологии высшего образования» под редакцией П. Гампорт<sup>37</sup> и несколько лет назад изданном, тогда еще первом, справочнике по социологии высшего образования<sup>38</sup>.

## **1.2. Становление и развитие западноевропейской социологии высшего образования**

Переходя к рассмотрению социологии высшего образования в Европе, мы хотели бы отметить, с одной стороны, ее связь с социологией высшей школы США, с другой – отличия от нее. Связь между ними характеризуется, с нашей точки зрения, тремя основными позициями. Первая – выделение в качестве центральной проблемы изучения многообразных форм и видов неравенства и различий в высшем образовании. Вторая – акцент на исследовании глобализации и интернационализации высшей школы. Третья – усиление внимания к различным практикам высшего образования с целью их реального усовершенствования.

Главное отличие западноевропейской социологии высшего образования от американской состоит в ее тесной связи с социологией образования. Решающую роль в этом сыграли работы французской социологической школы (от Э. Дюркгейма до П. Бурдьё), в которой были сформулированы общие вопросы развития социологии образования, включая все его уровни. Еще одно отличие западноевропейской социологии высшего образования – ее озабоченность сохранением национальной специфики высшей школы.

Связующим звеном между американской и западноевропейской социологией высшего образования, по нашему мнению, выступает британская школа. Не случайно в литературе говорят об англо-американской социологии высшего образования, включающей в себя социологические построения в англоязычных странах<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Sociology of Higher Education: Contributions and their Context / Ed. by P. J. Gumpert. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

<sup>38</sup> Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education / Ed. by J. E. Cote, A. Furlong. L.-N.Y.: Taylor and Francis Group, 2016.

<sup>39</sup> См.: Ibid. P. 3.



Уровень институционализации современной британской социологии высшего образования достаточно высок. Об этом свидетельствует не только большое количество активно публикующихся исследователей, наличие исследовательских центров, локализованных, в основном, в университетах<sup>40</sup>, но и появление специальных статей и книг, посвященных развитию социологии высшего образования<sup>41</sup>.

Однако активизация социологических исследований высшего образования в Великобритании произошла не так давно. По мнению Р. Дим, социология высшего образования в Великобритании еще в середине 2000-х гг. оставалась мало разработанной отраслью по сравнению с социологией школы<sup>42</sup>. Такая ситуация, по-видимому, была связана с общим кризисом британской социологии образования (теоретическим, методологическим, организационным), который проявился в 1980–1990-х гг. в связи с резкой критикой исследований образования<sup>43</sup>.

Теоретическая слабость проявилась в отсутствии в британской социологии фундаментальных работ, способных послужить концептуальным основанием развития социологии высшего образования. Ее теоретические рамки в основном были заданы теориями

---

<sup>40</sup> Центр Глобального высшего образования Университетского колледжа Лондона. URL: <https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/centres/centre-global-higher-education> ; Центр образования и карьерного развития Университета Дерби ; Центр исследования и оценки высшего образования Ланкастерского университета. URL: <https://www.lancaster.ac.uk/educational-research/research/centre-for-higher-education-research-and-evaluation/> ; Национальный институт непрерывного образования взрослых (NIACE, Лейчестер, Англия). URL: <http://www.niace.org.uk/> и др.

<sup>41</sup> David M. Equity & diversity: Towards a sociology of higher education for the 21<sup>st</sup> century // *British Journal of Sociology of Education*. 2007. Vol. 28, № 5. P. 675–690 ; *The Sociology of Higher Education: Reproduction, Transformation and Change in a Global Era* / Eds. by M. David, R. Naidoo. L. : Routledge, 2013 ; Tight M. *Researching higher education*, 2<sup>nd</sup> edition. Maidenhead: Open University Press, 2012 ; Deem R. *Sociology and the sociology of higher education: A missed call or disconnection?* // *International Studies in the Sociology of Education*. 2004. Vol. 14, № 1. P. 21–46.

<sup>42</sup> Deem R. *Sociology and the sociology of higher education: A missed call or disconnection?* // *International Studies in the Sociology of Education*. 2004. Vol. 14, № 1. P. 21.

<sup>43</sup> Tooley J., Darby D. *Educational research – a critique: a survey of published educational research*. L. : Ofsted, 1998 ; Woodhead C. «Academia Gone to Seed» // *New Statesman*. 1998. Vol. 127. P. 51–52 ; Beveridge M. *Challenges for Educational Research* // *Challenges for Educational Research* / J. Rudduck, D. McIntyre (Eds.). L. : Paul Chapman / British Educational Research Association, 1998. P. 93–113.

не британских, а зарубежных социологов, прежде всего П. Бурдьё. Исключение – концепции, составляющие теоретические основы изучения академического знания, – Б. Бернштейна<sup>44</sup>, Р. Мура, М. Янга<sup>45</sup>, Дж. Деланти<sup>46</sup>.

Другое проявление «слабости» британской социологии высшего образования Р. Дим видела в том, что она обходила своим вниманием проблемы, актуальные для современной социологии (социальные отношения, изменения, процессы, отношения между индивидами, группами и социальными институтами). Из всех тем, стоящих в социологической повестке, британская социология высшего образования в основном обращала внимание на социальное неравенство<sup>47</sup>. Теоретическая неразработанность социологии высшего образования и отсутствие признания за ней статуса развитой отрасли социологической науки отразились в предыдущие годы в низкой публикационной активности. По подсчетам Р. Дим, среди статей, опубликованных в ведущих социологических журналах Великобритании за период 1998–2003 гг., только примерно 4 % были посвящены проблемам образования, менее половины из которых касались высшего образования<sup>48</sup>. Р. Дим в своей статье писала: «Хотя в Великобритании уже существует зарождающаяся социология высшего образования, она остается капризным малышом, а не зрелым взрослым»<sup>49</sup>.

Тем не менее социология высшего образования в Великобритании имела ресурсы для своего развития. Преодоление на рубеже XX–XXI вв. кризиса социологии образования и вместе с ней – социологии высшего образования было связано с усилением общественного и государственного интереса к образованию, содержа-

---

<sup>44</sup> Bernstein B. *Class, Codes and Control: theoretical studies towards a sociology of language*. Vol. 1: On the Classification and Framing of Knowledge. L.: Routledge, 1971; Bernstein B. *Class, Codes and Control: theoretical studies towards a sociology of language*. Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions. L.: Routledge & Kegan Paul, 1975.

<sup>45</sup> Moore R. For Knowledge: tradition, progressivism and progress in education – reconstructing the curriculum debate // *Cambridge Journal of Education*. 2000. Vol. 30, № 1. P. 17–36; Moore R., Young M.F.D. Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: towards a reconceptualisation // *British Journal of Sociology of Education*. 2001. Vol. 22, № 1. P. 445–461; Young M. Bringing Knowledge Back In From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education. L.: Routledge, 2007.

<sup>46</sup> Delanty G. *Challenging Knowledge: the university in the knowledge society*. Buckingham: Open University Press, 2001.

<sup>47</sup> Deem R. *Op. cit.* P. 22.

<sup>48</sup> *Ibid.* P. 26.

<sup>49</sup> *Ibid.* P. 33.

нию, процессу и результатам реформы британской системы образования 1988 г. Сама реальность высшей школы, подвергшейся серьезным изменениям в ходе образовательной реформы, проводившейся в свое время кабинетом М. Тэтчер, заставила исследователей активизировать социологическую рефлексию университетского сектора. Растущая известность социологии высшего образования отразилась на количестве статей в социологических журналах.

Развитие социологии высшего образования в Великобритании определяется ситуацией конкуренции с другими науками об образовании. Департаменты, кафедры, научные центры, осуществляющие исследования высшего образования на иной (несоциологической) дисциплинарной и методологической основе, обладают большими ресурсами (человеческими и финансовыми), чем социологические структуры. Представители социологических кафедр и факультетов британских университетов сегодня практически не занимаются исследованиями образования, в том числе высшего, а включаются в междисциплинарные команды, локализованные в подразделениях, связанных с образованием.

Если говорить о содержательном развитии британской социологии высшего образования, то необходимо отметить две ее особенности. Первая – это определенный разрыв между теоретическим и прикладным уровнями исследований. Он проявляется либо в высокой степени абстрагирования при разработке социологических концепций, с трудом применимых для объяснения конкретных явлений, процессов, событий в высшей школе, либо в увлечении предельно конкретными, прикладными ее задачами. При этом прикладной фокус, как правило, перевешивает теоретический, поскольку прикладные исследования финансируются лучше, чем теоретические или методологические.

Вторая особенность – тематическая связь с североамериканской социологией высшего образования, причем как позитивная, так и в виде контратаки на некоторые ее идеи.

Так, профессор Университета Дерби Д. Хайес развивает серьезную социологическую критику современной рациональной модели университета, выстроенной по законам утилитарной выхолощенной эффективности. В своей книге «За пределами макдональдизации»<sup>50</sup> он предпринимает переоценку роста макдональдизации в высшем образовании, исследуя применение в нем четырех элементов формальной рациональности (по Д. Ритцеру) – эффективности, предсказуемости, вычисляемости и контроля. Д. Хайес

---

<sup>50</sup> Hayes D. *Beyond McDonaldization: visions of higher education*. L. : Routledge, 2017.

ставит ряд вопросов: возможно ли в условиях «индустриализации» высшей школы вернуть ей академическую свободу в противовес макдональдизации мысли и идей? какой вред макдональдизация приносит студентам? соответствует ли «индустриализация» высшей школы образовательным потребностям развивающихся экономик? Таким образом британский социолог попытался включить социологическое обсуждение проблем современного высшего образования в широкий социальный, политический и культурный контекст, рассматривая их как в национальном, так и в международном аспекте.

Одной из ключевых тем британской социологии высшего образования является академическая свобода. Интерес к ней был вызван сокращением свобод британских университетов в результате реформы высшего образования и введением в практику университетского управления концепции «нового менеджериализма». Социологическая дискуссия разворачивается не только вокруг вопроса о возможных пределах академической свободы и обоснований ее ограничений, но и по поводу связи между ее сужением и уменьшением в британском обществе социальной и политической борьбы за расширение свободы в целом<sup>51</sup>. Более того, доказывается, что идеология «нового менеджериализма» в высшем образовании противоречит неолиберальной политике<sup>52</sup>.

В целом британская социология высшей школы оказалась сильно ориентированной на политические и социальные проблемы в сфере высшего образования. Социологи активно интересуются вопросами расширения участия в высшем образовании, справедливости, социальными аспектами управления, оценкой качества научных исследований<sup>53</sup>, социальным воздействием глобализации на знания, экономику и новые технологии в высшей школе. Гораздо меньше внимания уделяется обучению и преподаванию. Традиционно эта область отдана на откуп психологам и педагогам-методистам. По мнению Р. Дим, одна из перспектив развития социологии высшего образования в Великобритании связана как раз с ис-

---

<sup>51</sup> Traianou A. The Erosion of Academic Freedom in UK Higher Education // *Ethics in Science and Environmental Politics*. 2015. Vol. 15, № 1. P. 39–47; Hammersley M. Can Academic Freedom be Justified? Reflections on the Arguments of Robert Post and Stanley Fish // *Higher Education Quarterly*. 2016. Vol. 70, № 2. P. 108–126.

<sup>52</sup> Miller B. Free to manage? A neo-liberal defense of academic freedom in British higher education // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2014. Vol. 36, № 2. P. 143–154.

<sup>53</sup> Brew A., Boud D., Lucas L., Crawford K. Academic artisans in the research university // *Higher Education*. 2018. Vol. 76, № 1. P. 115–127.

следованиями в области преподавания и обучения. Социологического измерения требуют социальные отношения и культура студентов, социальные идентичности преподавателей и исследователей, проблемы инклюзии студентов с ограниченными возможностями здоровья<sup>54</sup>.

Ведущие британские социологи в последние годы ведут концептуальные разработки «идеи» и миссии современного университета. Так, профессор Лондонского университета Брюнеля К. Донаван обращается к концептам мультиверситета и постмодернистского университета<sup>55</sup>, продолжая развивать идеи Кларка Керра о многовариантности американских университетов и более поздние идеи Зигмунда Баумана о постмодернистском университете<sup>56</sup>.

Профессор Лондонского университета С. Уитчерч посвятила свои исследования глобальным изменениям академической профессии<sup>57</sup>. Опираясь на большой массив данных эмпирических исследований, проведенных в Великобритании, Австралии, США, С. Уитчерч обосновывает диверсификацию академической профессии и появление в структуре университетского профессионального сообщества «третьего сектора». Она утверждает, что, наряду с преподаванием и научными исследованиями, университетские сотрудники включаются в институциональные практико-ориентированные проекты, посвященные студенческой жизни и благосостоянию, расширению студенческого участия, поддержке обучения, партнерства на уровне местных сообществ. Такая деятельность создает «третье» пространство параллельно с формальными институциональными структурами и процессами и порождает новые формы управления и лидерства в университетах<sup>58</sup>.

Имеют сильную теоретическую направленность исследования, проводимые профессором Кембриджского университета

---

<sup>54</sup> Deem R. Op. cit. P. 35.

<sup>55</sup> Donovan C. From Multiversity to Postmodern University // Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education / J. Cote, A. Furlong (Eds.). L. : Routledge, 2016. P. 85–93 ; Donovan C. Beyond the ‘postmodern university’ // The European Legacy. 2013. Vol. 18, № 1. P. 24–41.

<sup>56</sup> Bauman Z. Universities: Old, new and different // The postmodern university? Contested visions of higher education in society / A. Smith and F. Webster (Eds.). Buckingham, UK : Open University Press, 1997. P. 17–26.

<sup>57</sup> Whitchurch C. Being a Higher Education Professional Today: Working in a Third Space // Professional and Support Staff in Higher Education / C. Bossu, N. Brown (Eds.). Singapore: Springer, 2018. P. 1–11.

<sup>58</sup> Whitchurch C. Reconstructing Identities in Higher Education: The rise of ‘Third Space’ professionals (Research into Higher Education). L. : Routledge, 2012.

Д. Рей. Она особенно заинтересована в развитии теоретизирования в проблематике социального неравенства и доступа к высшему образованию, в том числе связанной с гендерными вопросами<sup>59</sup>. Необходимо заметить, рассматривая работы Д. Рей, что для современной британской социологии высшего образования характерно усиленное внимание к «женскому» вопросу в высшем образовании и управлению им<sup>60</sup>. Это связано с тем, что социологи стали тесно взаимодействовать с другими исследователями в области гендерной и феминистской проблематики<sup>61</sup>.

Названные и другие работы британских социологов свидетельствуют о том, что социология высшего образования в Великобритании усиливает свой теоретический бэкграунд. Она наращивает свои позиции, активизируя связь с общей теоретической социологией и в то же время формируя свои границы в качестве автономной отрасли социологии. Кроме того, выступая частью широких междисциплинарных исследований высшего образования, она оказывает на них серьезное методологическое и методические влияние и вносит существенный вклад в общие выводы.

Центральное место в западноевропейской социологии высшего образования занимает, по нашему мнению, французская школа благодаря идеям П. Бурдьё, которые оказали определяющее влияние на социологов не только Франции, но и всей Европы. Можно даже сравнивать роль П. Бурдьё для европейской социологии высшего образования с той ролью, которую сыграл в американской социологии образования Б. Кларк.

Рассмотрение истории и современного состояния французской социологии приводит к выводу о тесной связи социологии образования и социологии высшего образования в этой стране. В какой-то мере это было предопределено особенностями французской системы образования в целом. В параграфе 1 главы 4 мы отмечаем, что в XIX в. французское правительство стремилось сформировать

---

<sup>59</sup> Reay D., Crozier G., Clayton J. 'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities // *Sociology*. 2009. Vol. 43, № 6. P. 1103–1121 ; Reay D. *Education and the Working Classes in the 21st century*. Bristol : Policy Press, 2017 ; Reay D. From the Theory of Practice to the Practice of Theory: Working with Bourdieu in research in higher education choice // *Cultural Analysis and Bourdieu's Legacy: settling accounts and developing alternatives. Culture, Economy and the Social* / E. Silva, A. Warde (Eds.). London : Routledge, 2010. P. 75–86.

<sup>60</sup> Reay D. Compounding inequalities of gender and class // *The SAGE Handbook on Gender and Education* / B. Francis, C. Skelton and L. Smulyan (Eds.). L. : Sage, 2006. P. 339–349.

<sup>61</sup> Cotterill P., Jackson S., Letherby G. *Challenges and Negotiations for Women in Higher Education*. Springer, 2007.

в стране единое образовательное пространство. Оно разрабатывало для этого общую национальную образовательную политику, модель образования и стратегию его развития, устанавливая по возможности единые нормы и правила внутреннего устройства образовательной системы. Государственная политика и контроль пронизывали всю французскую систему образования. Возможно, именно с этой особенностью связана традиция французских социологов, как классиков, так и современников, соединять в своих работах проблемы дошкольного, среднего, среднего профессионального, высшего, непрерывного образования. Вместе с тем нужно отметить, что социологические исследования, посвященные исключительно проблемам высшего образования, все же проводились.

Развитие французской социологии образования связывают с именами Э. Дюркгейма и П. Бурдьё. По мнению историков французской социологии, Э. Дюркгейм был ее бесспорным идейным предшественником, хотя и не опубликовал на эту тему ни одного специального сочинения. Однако он читал много курсов по социологии образования в Сорбонне. Его лекции были собраны вместе с другими текстами в трех посмертных публикациях: «Образование и социология» (1922), «Нравственное образование» (1925) и «Педагогическая эволюция во Франции» (1938). На русском языке в 1990-х гг. были опубликованы некоторые из них<sup>62</sup>.

По мнению Винсента Трогира, потребовалось 60 лет, чтобы вопросы образования вновь появились в исследовательской повестке французских социологов, начиная с работ Пьера Бурдьё<sup>63</sup>. При этом исследовательская программа П. Бурдьё представляла собой «контратаку» на идеи Э. Дюркгейма. Если Дюркгейм представлял образование как институт социализации, который передает общие ценности и культурные образцы, то Бурдьё увидел в нем институт производства и воспроизводства неравенства.

П. Бурдьё и его ближайшие коллеги в 1970–1980-х гг. стали основателями социологии высших школ (*sociologie des grandes écoles*). Хотя среди работ П. Бурдьё мало исследований, специально

<sup>62</sup> Дюркгейм Э. Педагогика и социология // Социология. Ее предмет, метод, предназначение / пер. с фр., сост., послесл. и прим. А. Б. Гофмана. М.: Канон, 1995. С. 244–264; Дюркгейм Э. Социология образования / под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева. М.: ИНТОР, 1996.

<sup>63</sup> Troger V. La sociologie de l'éducation en France. URL: [https://www.scienceshumaines.com/la-sociologie-de-l-education-en-france\\_fr\\_5010.html](https://www.scienceshumaines.com/la-sociologie-de-l-education-en-france_fr_5010.html) (дата обращения: 16.08.2019); Эрвэст Р. Социология во Франции: современные исследования и институциональные изменения // Философия и социальные науки. 2012. № 1/2. С. 59–63; Шаронова С. А. Из истории развития социологии образования за рубежом // Социологические исследования. 2005. № 8. С. 119–126.

посвященных высшему образованию, тем не менее многие его идеи, касающиеся образования в целом, задали вектор развития современной социологии высшего образования во Франции. По мнению С. А. Шароновой, профессиональная деятельность Бурдьё в системе высшего образования заставляла его заниматься «исследованием структур французского общества, сохраняющих преуспевание высокоинтеллектуальных студентов, выходцев из среднего класса в статусно высших институтах»<sup>64</sup>. Одними из самых ранних известных работ, затрагивающих проблемы социального неравенства и успешности студентов во французских университетах, были книги, написанные Бурдьё в соавторстве с Ж.-К. Пассроном, – «Воспроизводство: элементы теории системы образования» и «Наследники: французские студенты и отношение к культуре»<sup>65</sup>.

В двух работах 1980-х гг. – «Homo academicus» (1984), недавно переведенной на русский язык<sup>66</sup>, и «Государственная знать. Высшие школы и дух корпуса» (1989)<sup>67</sup> – Бурдьё на основе конструктивистской и структуралистской методологии уже непосредственно обращается к анализу высшего образования (университетов и элитных высших школ) в качестве системы социальных полей.

В «Homo academicus» предметом изучения становятся устройство и особенности академической среды. Бурдьё описывает основания и формы власти, отношения, создающие социальные поля различных факультетов. В таком же контексте он уделяет внимание структуре каждого факультета и его позиции в социальном пространстве, использует биографии французских ученых, в том числе известных, в качестве эмпирического материала для анализа карьеры и социальной иерархии представителей академического мира.

Во второй книге – «Государственная знать» – французский социолог продолжает развивать идеи воспроизводства элиты через систему образования, которые были ранее сформулированы в дру-

---

<sup>64</sup> Шаронова С. А. Из истории развития социологии образования за рубежом // Социологические исследования. 2005. № 8. С. 123.

<sup>65</sup> Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М. : Просвещение, 2007. 267 с. ; Bourdieu P., Passeron J.-C. The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture. University of Chicago Press, 1979. 158 p.

<sup>66</sup> Бурдьё П. Homo academicus / пер. с фр. С. М. Гавриленко, О. М. Журавлева, Д. Ж. Кондова, Е. В. Кочетыговой, О. О. Николаевой, Н. В. Савельевой ; под науч. ред. Е. В. Кочетыговой и Н. В. Савельевой. М. : Изд-во Института Гайдара, 2018.

<sup>67</sup> Bourdieu P. La noblesse d'Etat: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.



гих известных его работах<sup>68</sup>. В этой книге, основываясь на результатах серии коллективных исследований (в том числе проведенных совместно с Моник Де Сен-Мартен), П. Бурдьё рассматривает взаимоотношения между социальными полями французских высших школ и государственной бюрократии. Получение диплома открывает, по мнению социолога, путь к карьере чиновника и представителя промышленной буржуазии (последнему диплом нужен для доступа к управлению предприятием). Отсутствие такового становится легитимизированным способом «освящения социальных перегородок»<sup>69</sup>.

Кроме того, в рассматриваемой работе Бурдьё, развивая идею воспроизводства образовательных институций, раскрывает ситуацию жесткой конкуренции между различными типами высших школ во Франции. Он показывает, что конкурентные преимущества приобретают те из них, которые оказываются близкими к социальному полю государственной власти. Речь идет о высших школах, дающих образование в области экономики, управления, коммуникации.

Яркими представителями социологии высших школ были Моник де Сен-Мартен и Жан-Клод Пассрон. Одной из наиболее интересных их совместных работ с П. Бурдьё стала книга «Академический дискурс: лингвистическое непонимание и профессорская власть»<sup>70</sup>. В ней французские социологи рассматривали высшее образование сквозь призму языка и понимания. Они обосновывали тезис о том, что качество образования и успешность студентов зависят от того, насколько язык, используемый профессорами, понятен им.

В этой важной работе П. Бурдьё и его коллеги исследовали и другие проблемы высшего образования путем изучения роли языка и языкового непонимания в педагогических контекстах высшей школы. Они установили степень, с которой студенты университета действительно понимают слышимый ими на лекциях академический дискурс. Социологи также изучали зависимость понимания/непонимания академического дискурса от социального бэкграунда студентов. В данном исследовании обоснована уникальная теоретическая концепция с опорой на пласт эмпирических исследований. Это позволило ее авторам выйти на определение академического дискурса как средства коммуникации, которое одновременно вы-

---

<sup>68</sup> Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории систем образования. М.: Просвещение, 2007.

<sup>69</sup> Вакан Л. Социология образования П. Бурдьё // Социологические исследования. 2007. № 6. С. 93. С. 93–101.

<sup>70</sup> Bourdieu P., Passeron J.-C., de Saint Martin M. Academic Discourse: Linguistic Misunderstanding and Professorial Power. Stanford University Press, 1996.

ражает и воспроизводит отношение педагогической власти и уважения.

Будучи директором по исследованиям в Школе высших социальных наук, М. де Сен-Мартен тесно работала с П. Бурдьё. После его смерти она продолжила свою исследовательскую работу, развивая идеи Бурдьё. Ее исследования последних лет затрагивали сферу высшего образования африканских стран, СССР, европейского посткоммунистического пространства<sup>71</sup>.

По мнению Л. Вакана, работы П. Бурдьё дают системную программу исследования любого национального поля власти<sup>72</sup>, добавим – и института высшего образования. Теоретико-методологическая традиция изучения высшей школы, сформированная П. Бурдьё, действительно, заложила основные направления социологии высшего образования во Франции<sup>73</sup> и оказала существенное влияние на социологов других стран<sup>74</sup>. Так, британские исследователи Д. Рей, Ж. Крозье, Дж. Клейтон изучали студентов элитных британских университетов – выходцев из рабочего класса – сквозь призму теории П. Бурдьё<sup>75</sup>. Другой британский исследователь – А.-М. Батмейкер – применила ее к разработке проблемы неравенства в английском высшем образовании<sup>76</sup>.

---

<sup>71</sup> Étudier à l'Est. Expériences de diplômés africains / M. de Saint Martin, G. S. Ghellab, K. Mellakh (dir.). Paris : Karthala, coll. «Hommes et Sociétés», 2015.

<sup>72</sup> Wacquant L. Sociology as Socio-Analysis: Tales of «Homo Academicus» // Sociological Forum. 1990. Vol. 5. P. 677–689.

<sup>73</sup> Moreau M.-P. Trends in Widening Participation in French Higher Education // Hinton-Smith T. (eds) Widening Participation in Higher Education. Issues in Higher Education. L. : Palgrave Macmillan, 2012. P. 213–227 ; Bodin R., Orange S. Access and retention in French higher education: student drop-out as a form of regulation // British Journal of Sociology of Education. 2018. Vol. 39, № 1. P. 126–143 ; Galland O., Oberti M. Higher education students in contemporary France // Journal of Education Policy. 2000. Vol. 15. P. 105–116.

<sup>74</sup> Jung-Hsiu Lin I. Realigning capital portfolios: international students' educational experiences in higher education // Asia Pacific Journal of Education. 2014. Vol. 34, № 3. P. 366–380 ; Marginson S. Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education // British Journal of Sociology of Education. 2008. Vol. 29, № 3. P. 303–315 ; Labrosse J., Gaudreault M., Picard F. School choice options limit access to higher education for various groups of students in Quebec // European Journal of Higher Education. 2017. Vol. 7, № 1. P. 56–77.

<sup>75</sup> Reay D., Crozier G., Clayton J. «Strangers in Paradise»? Working-class Students in Elite Universities // Sociology. 2009. Vol. 43, № 6. P. 1103–1121.

<sup>76</sup> Bathmaker A.-M. Thinking with Bourdieu: thinking after Bourdieu. Using 'field' to consider inequalities in the changing field of English higher education // Cambridge Journal of Education. 2015. Vol. 45, № 1. P. 61–80.

Современный этап в развитии французской социологии высшего образования связан не только с именами исследователей, но и с деятельностью научных институциональных структур. Одна из них, Ассоциация педагогических социологов высшего образования, была создана в 1989 г. по инициативе двух французских социологов – Кэтрин Парадайз и Пьера Трипье. Цель Ассоциации заключается в защите и поощрении функционирования социологии в высшем образовании. Помимо вопросов развития социологии как научной и учебной дисциплины в вузах Франции, в ее повестке обозначены исследования проблем высшего образования<sup>77</sup>.

Другой важной организацией, поддерживающей социологические исследования высшего образования, выступает Центр социологии изменений. Это научно-исследовательский центр, созданный в 1989 г. при Национальном фонде политических наук по инициативе Национального центра научных исследований Франции. Среди четырех тематических направлений исследований, разрабатываемых Центром социологии изменений<sup>78</sup>, нам особенно интересно одно, получившее название «Политика и динамика в области образования». Три поля исследования составляют его содержание:

1. Современные изменения сферы образования и образовательной политики с учетом растущего влияния субъектов, которые когда-то были вне системы образования (крупные предприятия, местные территориальные сообщества).

2. Динамика национальной или местной образовательной политики.

3. Индивидуальные и коллективные последствия политики и методов организации систем образования как с инструментальной (доходность дипломов), так и с социальной (влияние на социальную сплоченность) точки зрения.

Как видно уже из формулировок, исследовательские вопросы интегрируют исследования, охватывающие все уровни французской системы образования. Однако среди конкретных тем можно выделить те, которые напрямую связаны с высшим образованием: ориентации студентов на высшее образование; политика в области управления высшим образованием; образование и обучение элит

---

<sup>77</sup> Paradiise C., Thoenig J.-C. Academic Institutions in Search of Quality: Local Orders and Global Standards // *Organization Studies*. 2013. Vol. 34, № 2. P. 189–218.

<sup>78</sup> Другие направления исследований Центра социологии изменений (Observatoire sociologique du changement, OSC): 1. Социальная стратификация и преобразования неравенства. 2. Город и городское неравенство. 3. Образ жизни: культура и стандарты, социальные ритмы, окружающая среда. URL: <http://www.sciencespo.fr/osc/fr/content/4-axes-de-recherche>.

(от средней школы до университета); непрерывность образования и новые формы социальной и международной открытости высшего образования.

Центр реализует международные сравнительные исследования благодаря сотрудничеству в рамках различных коллабораций, в частности исследовательскую программу «Образование для будущего», проекты «Политика управления по результатам образования: сравнение Франция – Квебек», «Образование элит во Франции и Аргентине». Социологические исследования высшего образования, осуществляемые Центром, связаны с именами Агнес Ван Зантен<sup>79</sup>, Луи Андре Валле<sup>80</sup>, Карло Бароне<sup>81</sup> и их учеников.

Большой вклад в развитие социологии высшего образования во Франции вносит Агнес ван Зантен, которая с 2002 г. является директором по исследованиям Центра социологии изменений. Ее работы касаются образовательной политики в сфере высшего образования и механизмов, направленных на повышение равенства возможностей и результатов обучения студентов. Ее «визитной карточкой» являются статьи и книги по проблемам образования элит и доступа к высшему образованию. Реализуя названные направления, А. ван Зантен проводит международные компаративные исследования с целью сравнения национальных моделей высшего образования и их влияния на образовательное неравенство. Эти работы неоднократно получали поддержку со стороны такой крупной финансовой структуры, как Национальное исследовательское агентство Франции.

Обобщая сказанное выше, отметим, что, с одной стороны, французские социологи высшего образования развивают тематику, схожую с англо-американской, с другой – сохраняют национальные

---

<sup>79</sup> Проекты OSC: «ACCESSUP – Policies of access to higher education» (2015). URL: <http://www.sciencespo.fr/liepp/en/node/4207>; «Active orientation towards higher education: policies and mechanisms». URL: <http://www.sciencespo.fr/liepp/en/content/active-orientation-towards-higher-education-policies-and-mechanisms>.

<sup>80</sup> Vallet L.-A., Ichou M. Academic Achievement, Tracking Decisions, and Their Relative Contribution to Educational Inequalities: Change over Four Decades in France // *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment* / M. Jackson (Ed.). Stanford: Stanford University Press, 2013. P. 116–148.

<sup>81</sup> Barone B., Triventi M., Assirelli G. Explaining Social Inequalities in Access to University: A Test of Rational Choice Mechanisms in Italy // *European Sociological Review*. 2018. Vol. 34, № 5. P. 554–569; Barone B., Abbiati G. Is university education worth the investment? The expectations of upper secondary school seniors and the role of family background // *Rationality and Society*. 2017. Vol. 29, № 2. P. 113–159.

теоретико-методологические традиции, заложенные П. Бурдье. Так, проблема образовательного неравенства в высшей школе в той же степени актуальна для французских социологов, что и для американских или британских ученых.

Между тем предмет их изучения национально «окрашен», поскольку связан с усиленным фокусом внимания на формировании элит<sup>82</sup>. Это очень хорошо видно из книги «Элиты, привилегии и превосходство. Национальное и глобальное переопределение образовательных преимуществ»<sup>83</sup>. В ней основное внимание уделяется образовательным элитам и неравенству, в частности способам воспроизводства, установления или переосмысления своего положения устоявшимися и вновь возникающими группами, находящимися на вершине социальной иерархии и структуры власти.

Авторы анализируют, как родители, студенты и выпускники вузов элитных групп используют свои активы и капиталы для выстраивания образовательных стратегий. При этом проводится сравнение образовательных стратегий, вырабатываемых «старыми» и «новыми» культурными и экономическими элитами. В данном исследовании нашла отражение новая глобальная динамика элитного образования, связанная с развитием форм международного образования и транснационального культурного капитала. Рассматривается влияние этих факторов на процесс формирования новых образовательных стратегий и траекторий элитных студентов, их идентичности и статуса.

Национальная специфика (т. е. акцент на общей для всей французской социологии образования проблематике) в этой книге прослеживается в факте обращения к исследованиям образовательных практик и политики, реализуемых как в средних школах, так и в вузах. Между тем кросс-культурный метод, используемый авторами, позволяет им сравнивать и сопоставлять ситуации во Франции и других странах (Бразилии, США, Германии, Китае, Англии, Нор-

---

<sup>82</sup> Les écoles de gestion et la formation des élites / M. de Saint Martin, M. D. Gheorghiu (dir.). Paris : MSH, 1997 ; Lazuech G. L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1999 ; de Saint-Martin M. L'espace de la noblesse. Paris : Métailie, 1993 ; Draelants H., Darchy-Koechlin B. Flaunting one's academic pedigree? Self-presentation of students from elite French schools // British Journal of Sociology of Education. 2011. Vol. 32, № 1. P. 17–34 ; van Zanten A., Darchy-Koechlin B. La formation des elites // Revue internationale d'éducation. 2005. № 39. P. 19–23.

<sup>83</sup> van Zanten A., Ball S., with Brigitte Darchy-Koechlin (eds). Elites, Privilege and Excellence. The National and Global Redefinition of Educational Advantage // World Yearbook of Education-2015. L.-N.Y. : Routledge, 2015. P. 95–107.

вегии). Благодаря этому вырисовывается всеобъемлющая картина общих процессов и национальных различий, касающихся образовательных преимуществ и превосходств. В итоге социологам удалось глубоко изучить влияние глобализации на образовательные стратегии, идентичности и траектории развития национальных элитных групп на фоне общих культурных и экономических процессов.

Завершая обзор ключевых направлений социологии высшего образования во Франции, отметим, что во многих французских университетах сегодня созданы исследовательские центры изучения образования. Среди них: Институт исследований в социологии и экономике образования Университета Бургундии<sup>84</sup>, Центр исследований образования Нанта, созданный в 1985 г. и выступающий исследовательской лабораторией образования Университета Нанта и Университета Ле-Мана<sup>85</sup> и др.

В европейских исследованиях образования особое место занимает социология высшего образования Скандинавских стран. Отметим, что данная отрасль социологии не получила полной автономии от исследований образования – как социологических (в рамках социологии образования), так и междисциплинарных. Кроме того, импульс развития социология высшего образования в этих странах получила только в 1990-х гг. в связи с подготовкой и реализацией реформ высшего образования. Если учесть социальную ориентированность государственной политики Скандинавских стран, то становится понятно, почему главное внимание в них всегда уделялось школьному образованию, а с 1990-х гг. – образованию для взрослых. В связи с этим социология образования традиционно развивалась вокруг проблем школьного, постшкольного профессионального образования и образования «через всю жизнь», лишь частично затрагивая проблемы высшего образования.

---

<sup>84</sup> Главные исследовательские темы Института исследований в социологии и экономике образования: переход от образования к работе, образовательное неравенство и образовательная эффективность, студенческая занятость и студенческие ресурсы, несоответствие компетенций. URL: <http://iredu.u-bourgogne.fr/>

<sup>85</sup> Социологические исследования высшего образования осуществляются в рамках темы «Политика и развитие карьеры в сфере образования и профессиональной подготовки». На основе инновационного социально-пространственного подхода участники темы изучают четыре направления, финансируемых крупными государственными учреждениями: отсев студентов; механизмы и эффекты политики ответственности; политика отбора студентов; взаимосвязь между профессиональной подготовкой, карьерой и динамикой профессиональных групп. URL: <http://cren.univ-nantes.fr/theme-de-recherche-3-politiques-et-carrieres-en-education-et-formation/>

Интеграция северных стран в европейское образовательное пространство, связанная с их вступлением в 1990-х гг. в Болонский процесс, стимулировала интерес со стороны социологов к проблемам высшего образования. Однако социологические исследования оказались только частью комплексных, междисциплинарных проектов, хотя и заняли в них достаточно влиятельные позиции. Практически во всех Скандинавских странах сложились университетские исследовательские центры высшего образования с социологами в их составе.

Среди них – шведский социолог Карина Карлхед, имеющая докторскую степень в области образования. Свои исследования она осуществляет на базе университета Упсалы и Стокгольмского университета. Они посвящены критическому изучению социальных структур доминирования в высшем образовании, социальной мобильности студентов, их социального участия, успеха в учебе и производстве научных знаний. Особое внимание она уделяет проблеме завершения обучения студентов в университетах, анализируя ее в контексте европейской политики<sup>86</sup>. Не случайно К. Карлхед была одним из национальных экспертов в проекте ЕС «Исследование отсева и завершения высшего образования в Европе – HEDOCE»<sup>87</sup>.

Кроме того, К. Карлхед вносит существенный вклад в виде социологических данных о Швеции в международный исследовательский проект «Составление глобальной карты доступа к послешкольному образованию-GAPS»<sup>88</sup>. Цель этого проекта состоит в том, чтобы построить глобальную карту, которая проиллюстрирует образовательное неравенство в разных странах мира, в том числе в сфере высшего образования. Еще один исследовательский проект шведских социологов носит название «По следам жизнерадостной молодежи: успешные образовательные траектории и

---

<sup>86</sup> Carlhed C. The Social Space of Educational Strategies: Exploring Patterns of Enrolment, Efficiency and Completion among Swedish Students in Undergraduate Programmes with Professional Qualifications // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 61, № 5. P. 503–525 ; Carlhed C. Resistances to scientific knowledge production of comparative measurements of dropout and completion in European higher education // *European Educational Research Journal*. 2017. Vol. 16, № 4. P. 386–406.

<sup>87</sup> Dropout and completion in higher education in Europe: main report. URL: <https://Dropout and completion in higher education in Europe: main reportresearch.utwente.nl/en/publications/dropout-and-completion-in-higher-education-in-europe-main-report>

<sup>88</sup> Сайт проекта «Составление глобальной карты доступа к послешкольному образованию-GAPS». URL: <http://www.gaps-education.org/action-ad-vocacy/the-global-access-map>.

переход в высшее образование». Он финансируется Шведским исследовательским советом и реализуется в период с 2017-го по 2021 г.

В проводимых К. Карлхед исследованиях высшего образования применяется широкий спектр социологических методик – как качественных, так и количественных, включающих методы опросов, тематических исследований со смешанными методами, интервью, исторический анализ с использованием архивного материала и дискурс-анализ. Ее теоретический инструментарий опирается на различные специальные теории социологии образования, в том числе на работы П. Бурдьё и других ученых в области социологии культуры и образования, неоинституционализма, теории дискурса, социологии знания и социологии профессий, а также на современные достижения в области исследований высшего образования. К. Карлхед сотрудничает с крупными зарубежными исследовательскими центрами – Северным институтом изучения инноваций, исследований и образования (Норвегия) и Центром исследований политики в сфере высшего образования Университета Твенте (Нидерланды).

Северный институт изучения инноваций, исследований и образования специализируется на изучении статистических данных о высшем образовании, а также студентов, выпускников, сотрудников и организаций высшего образования. Руководителем данного направления<sup>89</sup> является Николин Фрёлих. Под ее руководством осуществляются различные междисциплинарные проекты с участием социологов и на основе социологической методологии: «Международная студенческая мобильность: факторы, закономерности и последствия – MOBILITY» (2018–2022), «Образовательные ресурсы и успеваемость студентов» (2016–2020), «Исследование возможностей трудоустройства и траекторий обучения “серебряных” учащихся на поздних этапах карьеры» (2016–2019), «Исследование набора и мобильности академических работников в вузах Норвегии» (2019), «Эффекты высшего образования: трансформация высшего образования» (2013–2014) и др. В число сотрудников института входят социологи Бьёрн Стенсакер, Сабин Вольсшайд, Элизабет Хофтхогенс<sup>90</sup>, Йенс Бранди Грога-

---

<sup>89</sup> Институт также реализует исследования по направлениям: начальное и среднее образование, статистика и индикаторы развития образования, образовательные инновации.

<sup>90</sup> Stensaker B., Hovdhaugen E., Maassen P. The practices of quality management in Norwegian higher education: Collaboration and control in study programme design and delivery // *International Journal of Educational Management*. 2019. Vol. 33, № 3. P. 698–708; Elken M., Hovdhaugen E., Stensaker B. Global rankings in the Nordic region: challenging the identity of research-intensive universities? // *Higher Education*. 2016. Vol. 72, № 6. P. 781–795.



ард<sup>91</sup>, Вибек Обхейм<sup>92</sup>, Ингвилд Реймерт<sup>93</sup>, Силье Мария Телльман, Яник Вирс-Йенссен<sup>94</sup>, Агнет Вабо<sup>95</sup>, Александр А. Мадсен, Пер о Аамодт<sup>96</sup>.

Исследовательские проекты в Северном институте сосредоточены на нескольких темах, включая: инициативы в области управления, политики и реформ в сфере высшего образования; набор и отсев студентов; выбор ими учебных программ; трудоустройство выпускников; академическую работу, набор персонала и условия труда в вузах. Общей теоретической рамкой исследований выступают концепции общества знаний, глобализации и интернационализации высшего образования. По мнению исследователей данного института, их миссия состоит в поиске актуального знания о состоянии и проблемах высшего образования, которое может способ-

---

<sup>91</sup> Wiers-Jenssen J., Grøgaard J. B., Stensaker B. Student satisfaction : towards an empirical deconstruction of the concept // *Quality in Higher Education*. 2002. Vol. 8, № 2. P. 183–195.

<sup>92</sup> Opheim V. Changing the System of Student Support in Norway: Intended and Unintended Effects on Students // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2011. Vol. 55, № 1. P. 39–59 ; Opheim V. Changing the System of Student Support in Norway: Intended and Unintended Effects on Students // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2011. Vol. 55, № 1. P. 39–59.

<sup>93</sup> Thune T. M., Reymert I., Gulbrandsen M., Aamodt P.O. Universities and external engagement activities: Particular profiles for particular universities? // *Science and Public Policy*. 2016. Vol. 43, № 6. P. 774–786 ; Vabø A., Alvsvåg A., Kyvik S., Reymert I. The establishment of formal research groups in higher education institutions // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2016. № 2. P. 1–11.

<sup>94</sup> Sin S., Antonowicz D., Wiers-Jenssen J. Attracting International Students to Semi-peripheral Countries: A Comparative Study of Norway, Poland and Portugal // *Higher Education Policy*. 2019. P. 1–24 ; Wiers-Jenssen J. Paradoxical Attraction? Why an Increasing Number of International Students Choose Norway // *Journal of Studies in International Education*. 2019. Vol. 23, № 2. P. 281–298 ; Vabø A., Wiers-Jenssen J. Europe: different approaches to fees for international students // *Understanding Global Higher Education: Insights from key global publications*. 2017. Vol. 37. P. 67–69.

<sup>95</sup> Effects of Higher Education Reforms. *Change Dynamics* / Eds. by M. Vukasović, P. Maassen, M. Nerland, B. Stensaker, R. Pinheiro, A. Vabø. Rotterdam: Springer, 2012. 312 p. ; Vabø A. Norway: Between Humboldtian Values and Strategic Management // *Changing Governance and Management in Higher Education*. Rotterdam: Springer, 2011. P. 263–280.

<sup>96</sup> Tømte C. E., Fosslund T., Aamodt P. O., Degn L. Digitalisation in higher education: mapping institutional approaches for teaching and learning // *Quality in Higher Education*. 2019. P. 1–17 ; Aamodt P.O., Frølich N., Stensaker B. Learning outcomes – a useful tool in quality assurance? Views from academic staff // *Studies in Higher Education*. 2018. Vol. 43, № 4. P. 1–11.

ствовать устойчивому социально-экономическому росту стран Скандинавии.

В Финляндии социология образования начала развиваться с 1950-х гг. Затем, в 1980-х гг., произошел переход к диверсификации и развитию целого ряда образовательных социологий. В финской социологии высшего образования складываются примерно такие же тенденции и проблемное поле исследований, что и в Швеции и Норвегии. Главное внимание финские социологи, в том числе известный исследователь А. Антикайнен, всегда уделяли школьному образованию, с конца прошлого столетия – образованию для взрослых, лишь частично охватывая сектор высшей школы<sup>97</sup>.

Один из активно развивающихся исследовательских центров, в программе которых можно выделить социологию высшего образования, функционирует на базе университета Явяскюля. Это Финский институт исследования образования (FIER). В нем осуществляются междисциплинарные исследования в области образования – от начального до университетского, а также обучения взрослых и изучения взаимосвязей между образованием и трудовой жизнью. Все исследования образования, включая высшее, объединяются вокруг трех тем: 1. Обучение, преподавание и обучающие среды. 2. Образование и мир работы. 3. Образовательные системы и общество.

Необходимо заметить, что FIER, так же как и шведские и норвежские исследовательские центры, во-первых, пользуется постоянной и активной поддержкой со стороны государства и государственных финансовых и научных структур. Во-вторых, проводимые им исследования ориентированы на прикладной эффект, т. е. результаты обеспечивают научную и информационную поддержку как национальной образовательной политики, так и политики конкретных учебных заведений.

Ключевым элементом стратегии деятельности FIER является сотрудничество с образовательными организациями, органами управления образованием, средствами массовой информации, а также международное сотрудничество. Исследователи FIER формируют сеть контактов по всему миру, как на индивидуальном, так и на организационном уровне (с институтами ОЭСР, учрежде-

---

<sup>97</sup> Antikainen A. The regional impact of Universities in Finland // Higher Education. 1981. Vol. 10, № 4. P. 437–448; Antikainen A., Kauppila J. Educational generations and the futures of adult education: a Nordic experience // International Journal of Lifelong Education. 2002. Vol. 21, № 3. P. 209–219; Antikainen A. The Nordic model of higher education // Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education / Ed. by J. E. Cote, A. Furlong. L.-N.Y.: Taylor and Francis Group, 2016. P. 234–240.

ниями ЕС). Такая стратегия направлена на повышение эффективности результатов исследований высшего образования.

В названном институте исследования высшего образования выделены в качестве отдельного направления (HUEST)<sup>98</sup>. Исследователи HUEST сосредоточены на широком спектре текущих проблем высшего образования, практик и стратегий в Финляндии, Европе и мире в целом. Среди этих проблем выделяются следующие: изменение отношений между высшими учебными заведениями и обществом; анализ транснациональных тенденций в высшем образовании, образовательных реформ на национальном уровне и их последствий на локальном уровне; критический анализ изменения академической профессии, академической работы и карьеры; интернационализация высшего образования; экономика высшего образования.

Развитие социологии высшего образования в рамках FIER поддерживается активной издательской политикой. За время своего существования институт опубликовал более тысячи книг и серийных изданий. Текущие публикации включают три научные серии, научно-исследовательские книги, два журнала.

В соответствии с «идеологией» FIER исследования высшего образования осуществляет междисциплинарная команда, в состав которой включаются также и зарубежные ученые. Социологи вносят свой вклад в реализацию ряда проектов. Они основаны на анализе больших количественных данных, анкетных опросах, а также на данных, собранных с помощью качественных методов исследования (интервью, рассказы и анализ документов). Теоретической основой исследований являются концепции сетевого общества, общества знаний, социальных изменений и др. В междисциплинарную команду входят социологи Вялимаа Юсси, Тару Сиккинен<sup>99</sup>, Ноккала Тери, Яри Стенвалл, Элиас Пеккола, Юсси Кивисто<sup>100</sup>.

---

<sup>98</sup> Сайт Финского института исследований образования. URL: <https://ktl.jyu.fi/en/research/hiest>.

<sup>99</sup> Aarnikoivu M., Nokkala T., Siekkinen T., Kuoppala K., Pekkola E. Working outside academia? Perceptions of early-career, fixed-term researchers of changing careers // *European Journal of Higher Education*. 2019. Vol. 9, № 2. P. 172–189.

<sup>100</sup> Pekkola E., Kivistö J. Higher Education Reforms and Governance // *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance* / A. Farazmand (ed.). Dordrecht: Springer, 2016 ; Siekkinen T., Kuoppala K., Pekkola E., Välimaa J. Reciprocal commitment in academic careers? Finnish implications and international trends // *European Journal of Higher Education*. 2017. Vol. 7, № 2. P. 120–135 ; Siekkinen T., Pekkola E., Kivistö J. Recruitments in Finnish universities: Practicing strategic or pathetic HRM? // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2016. Vol. 2. P. 1–11.

Проекты, которые они реализуют, показывают, в каких условиях осуществляются социологические исследования высшего образования в Финляндии. В целом они подтверждают те общие тенденции развития социологии высшего образования, которые мы выше обозначили для Скандинавских стран. С одной стороны, они не свидетельствуют об институционализации социологии высшего образования в качестве отрасли социологической науки. С другой стороны, включенность социологов образования в междисциплинарные проекты обеспечивает ресурсную поддержку социологических исследований высшей школы и в целом соответствие мировому тренду развития социологии – ее выходу в поле междисциплинарных исследований. В любом случае, такие исследовательские практики составляют особую черту развития социологии высшего образования в Скандинавских странах и дают ей возможность проявить себя в системе наук об образовании.

Обратимся к рассмотрению развития современной социологии высшего образования в Испании. По мнению Х. Бельтрана и Д. Габальдон-Эстевана, социология образования стала развиваться в Испании с середины 1980-х гг., когда в стране начался процесс интеграции в ЕС<sup>101</sup>. Большую роль в продвижении социологии высшего образования и определении направлений ее исследований сыграла Испанская федерация социологов (FES), в структуре которой был создан комитет по социологии образования. Неменьшую роль сыграло появление в 2000 г. Испанской ассоциации социологии образования (ASE)<sup>102</sup>. Ее основной и наиболее регулярной формой деятельности стала Ежегодная конференция по социологии образования, которая проводится с 1990 г. ASE участвует в Испанском конгрессе социологов в качестве рабочей группы социологии образования<sup>103</sup>.

Социологи высшего образования интегрированы в организационном плане в действующие социологические структуры – как в общественные ассоциации, так и в исследовательские группы, созданные в конкретных университетах. Университетские центры изучения образования часто вступают в международные коллаборации как с университетами, так и с международными публичными организациями. Так, в Политехническом университете

---

<sup>101</sup> Beltrán J., Gabaldón-Estevan D. Framework for Sociological Research on Education in Spain // The Journal Educational Sociology. 2018. Vol. 102. P. 146.

<sup>102</sup> Ibid.

<sup>103</sup> Сайт ASE. URL: <http://www.ase.es/index.php/sobrease/historia/>

Барселоны создана кафедра ЮНЕСКО по университетскому управлению.

Несмотря на интегрированность в социологию образования, социология высшего образования в Испании активно развивает собственные направления, создавая тем самым демаркационную линию с социологией образования. В теоретическом плане, по мнению Х. Бельтрана и Д. Габальдон-Эстевана, испанские социологи наследуют традицию П. Бурдьё и являются приверженцами теории воспроизводства. Кроме того, существенное влияние на них оказывают работы представителей второго и третьего поколения Франкфуртской школы Ю. Хабермаса и А. Хоннета<sup>104</sup>. Тем не менее, несмотря на высокое качество проводимых исследований, испанские социологи не создали в рамках социологии образования и социологии высшего образования собственной школы или традиции.

Испанскую социологию высшего образования отличает многообразие тем и проектов, что может свидетельствовать как о ее самобытном развитии, так и о «разбросанности», т. е. об отсутствии какой бы то ни было магистральной линии. Тем не менее обзор исследований и тематики конференций по образованию, проводимых испанскими социологами, позволяет выделить две ключевые темы – образовательное неравенство и гендерную проблему.

Нужно отметить, что для испанских социологов высшего образования, как и для всех европейских социологов, одной из самых важных проблем является исследование возможностей сохранения уникальных особенностей и контекстов локальных и национальных образовательных сред в условиях конвергенции и глобализации высшего образования<sup>105</sup>. Этот вопрос рассматривается ими в тесной связи с проблемой равенства и справедливости в высшем образовании Испании, а также обеспечения его качества<sup>106</sup>. Названные аспекты разрабатываются социологами Университета Валенсии – Х. Бельтраном, Д. Габальдон-Эстеваном в сотрудничестве с

---

<sup>104</sup> Beltrán J., Gabaldón-Estevan D. Framework for Sociological Research on Education in Spain // *The Journal Educational Sociology*. 2018. Vol. 102. P. 147.

<sup>105</sup> Beltrán J., Montané A., Gabaldón-Estevan D. Higher Education in Spain. Framework for Equity // *Equity in Higher Education: A Global Perspective (Chapter 8)* / S. Paivandi, K. M. Joshi (Eds.). Delhi: Studera Press, 2016. P. 149.

<sup>106</sup> Fernández V., Tomás M. Diferencias autonómicas en la composición de la desigualdad en la expectativa de matriculación universitaria: efectos primarios y efectos secundarios // *Revista de Sociología de la Educación-RASE*. 2019. Vol. 12, № 2. P. 209–227.

А. Монтане из Университета Барселоны<sup>107</sup>. По их мнению, качество высшего образования может быть понято только в диалектической связи с другими его измерениями, такими как превосходство, управление или справедливость<sup>108</sup>.

Испанская социология географически охватывает высшее образование испаноговорящих стран, прежде всего Латинской Америки, учитывая как ее специфику, так и общие тенденции развития. В частности, сейчас реализуется международный межуниверситетский проект «Испано-американские исследования образовательной политики». Х. Бельтран координирует команду Университета Валенсии, А. Монтане участвует в нем со стороны Университета Барселоны вместе с молодыми исследователями.

Цель проекта заключается в поддержке структурной трансформации высших учебных заведений в Латинской Америке и повышении значимости этих учреждений, их содействия сбалансированному социальному развитию, равенству и социальной сплоченности в латиноамериканских странах. Социологи решают ряд задач: рассматривают доступ к высшему образованию в различных регионах Латинской Америки, возможности участия латиноамериканских вузов в разработке государственной политики, направленной на развитие общества знаний, исследуют связь между университетами и решением социальных вопросов, устойчивым развитием и построением справедливых и демократических обществ.

А. Монтане, будучи координатором другого проекта – Программы испано-бразильского межуниверситетского сотрудничества «Гендер и университеты: политика, нарративы и образовательные программы»<sup>109</sup>, посвятила часть своих работ гендерной проблематике – происхождению и проблемам центров гендерных иссле-

---

<sup>107</sup> Montané A., Beltrán J., Gabaldón-Estevan D. Higher Education in Spain. Framework for Quality Assurance // Quality Assurance in Higher Education / S. Georgios, K. M. Joshi and S. Paivandi (Eds). Delhi : Studera Press, 2017. P. 41–64.

<sup>108</sup> Montané A., Beltrán J., Gabaldón-Estevan D. Higher Education in Spain. Framework for Quality Assurance // Quality Assurance in Higher Education / S. Georgios, K. M. Joshi and S. Paivandi (Eds). Delhi : Studera Press, 2017. P. 41 ; Montané A. L., Beltrán J., Teodoro A. La medida de la calidad educativa: acerca de los rankings universitarios // Revista de Sociología de la Educación-RASE. 2017. Vol. 10, № 2. P. 283–300 ; Antonio A., Llopis R., Soler I. Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España. Valencia: Universitat de València, 2014.

<sup>109</sup> Проект поддержан Министерством образования и культуры Испании.

ований в высшем образовании в Бразилии, включению женщин в высшее образование<sup>110</sup> и благодаря этому – в рынок труда<sup>111</sup>.

Гендерная тема в высшем образовании Испании стала актуальной и для других социологов<sup>112</sup>. А. Виллар реализует такие исследовательские проекты, как «Гендерные отношения и совместное обучение» и «Гендер и решения в области образования». На основе результатов авторских исследований в испанских университетах она показывает, что гендер является важным фактором построения двух транзитивных процессов – при поступлении абитуриентов в вуз (выборе образовательной программы и профессии) и вхождении в академическую профессию (преподавателя или научного сотрудника).

Достаточно активно испанские социологи развивают направление исследований студенчества. Они разрабатывают вопросы образовательных траекторий и образовательных стратегий студенчества (проект «Траектории и решения в области высшего образования»<sup>113</sup>), проводят сравнительные исследования академических трудностей студентов испанских и португальских университетов<sup>114</sup>.

В центре внимания испанских социологов находятся традиционные и новые темы – условия жизни и обучения студентов сквозь

---

<sup>110</sup> Barbosa R. C., Pessoa de Carvalho M. E., Montané A. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB // Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2018. Vol. 99, № 251. P. 148–171; Montané A., Mentado T., Donoso-Vázquez T., Lopez-Davila E. Políticas de Igualdad de oportunidades y Educación Superior en América Latina // Mujeres y Educación superior / A. Montané, M. E. Pessoa de Carvalho (Eds.). João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. P. 110–123.

<sup>111</sup> Montané A., Carvalho M.E.P. Mujeres y Educación superior. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013..

<sup>112</sup> Navarro A. V., Vega J.D.S. La mujer en la Universidad de La Laguna // Revista Curriculum. 2010. Vol. 23. P. 129–154; Villar-Aguilés A., Hernández F. J., University Transitions and Gender: from choice of studies to academic career development // Policy Futures in Education. 2014. Vol. 12, № 5. P. 633–645.

<sup>113</sup> Villar-Aguilés A., Hernández F. J., García-Ros R. Relocating within the university. Proposal of a relocation rate based on a study of educational trajectories // Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa. 2017. Vol. 23, № 1. URL: [https://www.uv.es/RELIEVE/v23n1/RELIEVEv23n1\\_5eng.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v23n1/RELIEVEv23n1_5eng.pdf); Villar-Aguilés A. Decidir reflexivamente. Un estudio sobre reflexividad y trayectorias formativas en estudiantes de postgrado // Revista de Ciencias Sociales. Vol. 12, № 1. P. 145–166.

<sup>114</sup> Villar A., Vieira M. M., Hernández F. J., de Almeida A. N. Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria: Aproximación comparada al caso español y portugués // Revista Lusófona de Educação. 2012. Vol. 21. P. 139–162.

призму их социально-демографических характеристик<sup>115</sup>, образовательная мотивация и академическая удовлетворенность студентов<sup>116</sup>, экономические трудности, академический опыт и прогнозы на будущее студентов из низших слоев, выбор университетов и образовательные риски<sup>117</sup>, причастность студентов к протестному движению<sup>118</sup>, студенческая мобильность<sup>119</sup> и др. Под влиянием глобализации испанскими социологами проводятся исследования интернационализации высшего образования, проблем рейтингования университетов, создания университетов «мирового класса».

Испанские социологи сетуют, что их работы мало представлены в журналах по образованию. В периодических изданиях доминируют статьи по педагогике и психологии. В связи с этим большую роль в продвижении социологии высшего образования в Испании играет журнал ASE «Revista de Sociología de la Educación-RASE». Каждый год отдельные номера этого издания посвящаются исключительно проблемам высшего образования. Так, в 2011 г. был опубликован тематический номер «Образовательная политика в испано-американском регионе» (2011, Vol. 4, № 1), в 2014 г. – «Университеты перед лицом вызовов XXI века» (2014, Vol. 7, № 1), в 2019 г. – номер под названием «Социальное измерение высшего образования: международные перспективы» (2019, Vol. 12, № 2). Во многих номерах под одной темой объединяются социологические исследования среднего и высшего образования (например, тематический номер «Гендер и образование», 2010,

---

<sup>115</sup> Méndez U. J., Montané L. A., Llanes O. J., Hervas N. G., Caldach P. I., Morales-Ulloa R., Muñoz S. J. Características sociodemográficas y condiciones de vida y estudio de los estudiantes de Educación de origen indígena. La aproximación del proyecto TO-INN // Revista de Sociología de la Educación-RASE. 2019. Vol. 12, № 2. P. 139–156.

<sup>116</sup> Figuera-Gazo P., Buxarrais-Estrada M. R., Llanes-Ordóñez J. Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas // Estudios Sobre Educación. 2018. Vol. 34. P. 219–237; Sustaeta P. N., Julve I. S. Las motivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios // Revista de Sociología de la Educación-RASE. 2014. Vol. 7, № 1. P. 61–81.

<sup>117</sup> Langa R. D., Torrents D., Troiano H. El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social // Revista de Sociología de la Educación-RASE. 2019. Vol. 12, № 2. P. 228–244.

<sup>118</sup> Aguilès A. V., Gracia J. P. Student protests in the age of austerity. The «Primavera Valenciana» case // Revista de Sociología de la Educación-RASE. 2014. Vol. 7, № 3. P. 608–626.

<sup>119</sup> Villarroya A. A., Julve I. S., Llopis R. La movilidad estudiantil universitaria en España // Revista de Sociología de la Educación-RASE. 2014. Vol. 7, № 1. P. 143–167.



Vol. 3, № 3). Такая издательская политика позволяет испанским социологам высшего образования постепенно наращивать публикационную активность, продолжением которой служат монографии и сборники, посвященные обучению и преподаванию в университетах.

Рассмотрев процессы становления и развития социологии высшего образования в ряде зарубежных стран, где достижения исследователей являются, по нашему мнению, наиболее впечатляющими, мы переходим в следующем параграфе к анализу аналогичных процессов в нашей стране. Это вовсе не означает необходимости соблюдения точно такого же алгоритма в характеристике отечественной социологии высшей школы. Ее специфика весьма выразительна и обусловлена национальными особенностями и традициями развития как высшего образования, так и социологической науки.

Эту сторону дела крайне важно учитывать в современных условиях, когда ряд исследователей высшего образования в нашей стране стремится к позитивной оценке значительных заимствований западного опыта университетского развития и его социологического исследования. Мы не являемся сторонниками такого подхода и полагаем, что во всем нужна мера. Ее нарушение, говорил еще Аристотель, чревато негативными последствиями для тех, кто его допускает. Конечно, нам необходимо знание зарубежных достижений – и в практиках высшего образования, и в их научных исследованиях. Но оно нужно в первую очередь для того, чтобы лучше осмыслить специфику отечественной науки и возможности изменения российского высшего образования без нанесения ему значительного ущерба. По нашему мнению, здесь действует известный принцип – «не навреди».

## § 2. Отечественная социология высшего образования

### 2.1. Становление социологии высшего образования

#### *Периодизация социологии высшего образования*

Изучение процесса становления, а затем развития социологии высшего образования в нашей стране уместно начать с ответа на вопросы, когда и как это происходило. Главный вывод, который мы сделали из предыдущего параграфа, состоит в том, что сколько-нибудь значимых социологических исследований высшей школы в стране не проводилось вплоть до начала 1960-х гг. Строго говоря, и в начале 1960-х гг. не появилось специальных социологических монографий или диссертационных исследований, посвященных высшей школе. Но отдельные материалы о ней, включенные в работы по социологии образования, молодежи, студенчества, все же публиковались.

Начало 1960-х гг. мы рассматривали некоторое время назад как период возрождения отечественной социологии<sup>120</sup>. Через несколько лет наша позиция была уточнена<sup>121</sup>. Теперь мы, вслед за Б. З. Докторовым<sup>122</sup>, определяем этот период как начало возрождения отечественной социологии, которое привело к ее второму рождению. Но, в отличие от отечественной социологии в целом, в отношении социологии высшего образования мы не можем говорить о возрождении: в 1920–1930-х гг. исследования высшего образования не велись вообще. Здесь речь может идти просто о рождении новой отрасли социологической науки. Если же быть еще более точными, то начало 1960-х гг. стало временем «зачатия» социологии высшего образования. У ее истоков были только недавно появившиеся на свет и постепенно утверждавшие себя в виде отраслей социологической науки социология образования, социология молодежи, социология студенчества.

Значительную роль в появлении новой отрасли сыграли те ученые, которых мы относим к числу классиков и «отцов-основателей», заложивших фундамент современной отечественной социологии. Среди них – Н. А. Аитов, Б. А. Грушин, А. В. Дмитриев, Т. И. Заславская, А. Г. Здравомыслов, Л. Н. Коган, И. С. Кон, Ю. А. Левада, З. И. Файнбург, А. Г. Харчев, О. И. Шкаратан, В. Э. Шля-

---

<sup>120</sup> См., например: Зборовский Г. Е. История социологии. М. : Гардарики, 2007. С. 559–568.

<sup>121</sup> Зборовский Г. Е. История социологии: современный этап. 2-е изд., испр. и доп. Сургут : РИО СурГПУ ; Екатеринбург : УрФУ, 2015. С. 213–220.

<sup>122</sup> Докторов Б. З. Современная российская социология: История в биографиях и биографии в истории. СПб. : Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013.

пентох, В. Н. Шубкин, В. Я. Ядов. Все они, так или иначе, касались проблем образования, хотя далеко не всегда высшего. Однако их вклад в развитие отечественной социологической науки, исследование ее базовых проблем был настолько значительным, что без него социология высшего образования вряд ли могла бы состояться как отрасль этой науки.

Наша трактовка периодизации отечественной социологии высшего образования имеет точкой отсчета именно начало 1960-х гг. В качестве критериев периодизации будем рассматривать темпорально-содержательные характеристики изучаемой отрасли социологического знания. В соответствии с этими критериями выделим три основных периода.

Первый период охватывает 1960-е – середину 1980-х гг. Это время проведения первых социологических исследований высшей школы в рамках изучения проблем образования, студенчества, молодежи. В научно-исследовательских организациях и отдельных университетах страны появляются отделы, сектора, группы, лаборатории по изучению высшей школы. Но пока отсутствуют значительные работы, специально посвященные высшему образованию.

Второй период – от середины 1980-х гг. до рубежа XX–XXI вв. – это время созревания предпосылок для возникновения социологии высшего образования как особой отрасли социологического знания. В рамках названного периода осуществляется массовизация высшего образования. Формируется общественная потребность в его специальном социологическом исследовании. Появляются первые монографии и учебные пособия по социологии образования, в которых уделяется определенное внимание и социологическим проблемам высшего образования.

Третий период начинается с рубежа XX–XXI вв. и продолжается по настоящее время. Это период конституирования социологии высшего образования, превращения ее в самостоятельную отрасль социологической науки. Все чаще проводятся репрезентативные в масштабах страны социологические исследования высшего образования. Осуществляются международные сравнительные исследования высшей школы. Изучается зарубежный опыт развития высшего образования, переводятся на русский язык работы крупных зарубежных ученых, посвященные наиболее актуальным его проблемам. В монографиях и статьях характеризуются отечественные теории и концепции высшего образования. Под эгидой НИУ ВШЭ создается Российская ассоциация исследователей высшего образования (РАИВО), проводятся международные конференции по проблемам его развития. В научно-исследовательских институтах и крупных университетах возникают центры, отделы, сек-

тора, лаборатории социологических и междисциплинарных исследований высшего образования.

Специально подчеркнем, что в содержательном отношении первый и второй периоды охватывают процесс становления социологии высшего образования, третий период – процесс ее развития. Далее дадим характеристику каждого из названных периодов.

### ***Первый период***

Из приведенной периодизации следует, что большую роль в процессе появления социологии высшего образования сыграли социологические исследования образования, молодежи и студенчества. Они осуществлялись в рамках соответствующих отраслей научного знания – социологии образования, социологии молодежи, социологии студенчества, возникших и оформившихся в 1960–1970-х гг. Но если о социологии образования и ее влиянии на социологию высшего образования мы уже писали в третьей главе, то о социологии молодежи и социологии студенчества и их влиянии на социологию высшей школы разговор предстоит сейчас.

Однако его необходимо предварить кратким описанием процессов, имевших место в этот период как в России, так и за рубежом и характеризовавших положение молодежи и изменения в системе ее образования. Говоря о переменах в России, которые повлияли на ситуацию с высшим образованием и актуализацию его исследований, нужно отметить в первую очередь переход к всеобщему среднему образованию, о котором было объявлено в начале 1960-х гг., а затем и завершение этого перехода в 1972 г.

Реализация принципа всеобщего среднего образования дала большой приток подростков в старшие классы<sup>123</sup>. Она означала, по существу, качественный скачок в развитии не только школы, но и всей системы образования, в том числе высшего. Быстро увеличивался контингент учащихся профессионально-технических училищ, студентов техникумов и вузов, росли конкурсы в них. Образованность (точнее, наличие документа, подтверждавшего ее) по своим статусным характеристикам могла сравниться с самыми престижными достижениями в обществе в целом, в жизни отдельных людей – в особенности. Уровень образования стал одним из основных социальных показателей в стране в целом, республиках, краях, областях, городах, на предприятиях и в учреждениях. Активное развитие, наряду с дневным, вечернего и заочного, особенно профессионального образования позволило вовлечь в его сферу

---

<sup>123</sup> Константиновский Д. Л., Хохлушкина Ф. А. Формирование социального поведения молодежи в сфере образования // Социологический журнал. 1998. № 3/4. С. 23–24.

многие миллионы людей не только из молодежи, но и из групп населения зрелого возраста.

Эта образовательная активность значительно усилилась, когда стало ясно, что замещение целого ряда руководящих должностей станет возможным только при наличии определенного образовательного капитала, зафиксированного соответствующим документом. Интерес к образованию стал массовым, коснувшись подавляющего большинства советских семей. В партийных, советских и иных структурах на самых различных уровнях, не говоря уже о министерствах, возникали управления и отделы, руководившие образованием либо курировавшие его.

Описанные тенденции формировали позитивный социальный фон для возникновения социологии образования (а в перспективе – и социологии высшего образования). Постепенно изучение образования становится особым направлением в социологии. Определяется его предметная зона, формулируются наиболее важные задачи и проблемы исследований.

На Западе конец 1960-х гг. ознаменовался мощными протестными выступлениями молодежи и студентов, которые были объявлены многими социологами – исследователями образования, молодежи, студенчества – молодежной (студенческой) революцией. В 1968–1970-х гг. во многих странах Европы и США прошли широкие молодежные, в первую очередь студенческие, волнения. Ряд университетов в Германии, Франции, США был оккупирован студентами. Они бойкотировали занятия, общение с преподавателями и менеджментом университетов, выставляли серьезные социальные требования, связанные с прекращением войны во Вьетнаме, коренным изменением отношения к «небелой» части населения, переменами в отношении к студентам и т. д. В Париже студенты захватили Сорбонну и удерживали ее больше месяца. В Западной Германии в результате покушения был тяжело ранен один из лидеров студенческого движения Руди Дучке. В США летом 1970 г. 2 500 университетов и колледжей переживали студенческие волнения, тысячи студентов были арестованы и брошены в тюрьмы.

Напрямую студенческая революция в Европе и США никак не затронула отечественную систему высшего образования. В силу действовавшего «железного занавеса» информация об этой революции с трудом проникала в нашу страну. То же касалось событий «Пражской весны» 1968 г., самосожжения пражского студента Яна Палаха, протестных выступлений чехословацкой молодежи и студентов против советской оккупации, ввода танков на территорию Чехословакии. Но сколько-нибудь заметной, организованной реакции советского студенчества не последовало.

Однако это не значило, что такой реакции не было вообще. Она появилась, но имела скрытые, латентные формы в виде инакомыслия, диссидентства, распространения взглядов, отличавшихся от официальных. Этому в определенной мере благоприятствовала ситуация некоторой политической «оттепели» после XX съезда КПСС. Все эти события – и в стране, и за ее границами – не могли пройти мимо внимания социологов и в будущем, так или иначе, не отразиться на их восприятии процессов в отечественном и зарубежном высшем образовании.

Реально социологические исследования образования, молодежи и студенчества, подготовившие изучение высшего образования в нашей стране с 1960-х гг., были тесно связаны между собой. Впрочем, иную ситуацию трудно себе представить. Во-первых, образование было одной из основных форм деятельности молодежи и студентов, во-вторых, студенчество рассматривалось как передовая – в смысле образования – часть молодежи. В остальном передовой частью молодежи, носителем идеалов социализма и коммунизма официально считались рабочие в возрасте до 30 лет.

Это приводило к тому, что в рамках социологии молодежи изучались, главным образом, представители рабочего класса и крестьянства, студенты же «шли» вслед за ними. Тем более, что многие студенты были выходцами из рабочей и сельской молодежи, при поступлении в вузы им отдавалось предпочтение перед детьми представителей интеллигенции. Вузы должны были воспроизводить классовую структуру социалистического общества, в которой ведущую роль играли рабочий класс и колхозное крестьянство. Это было одно из основных требований КПСС, которое свято выполнялось в вузах, наряду с другим требованием – воспроизводством национально-этнической структуры советского общества.

Но, справедливости ради, следует отметить, что при проведении социологических исследований барьеры между их объектами (рабочей и сельской молодежью, студенчеством) не воздвигались, в отличие от реальной ситуации набора в вузы. Более того, для социологов исследования среди студентов были зачастую предпочтительнее исследований среди рабочей и сельской молодежи. На то были свои причины, причем, как минимум, две. Первая – авторами исследований являлись, в основном, преподаватели вузов, и студенты находились, что называется, «под рукой», не нужно было затрачивать усилия на поиск респондентов. Вторая причина – студенты быстрее и лучше ориентировались в заполнении социологических анкет. Письменные опросы считались в тот период основным методом эмпирического исследования.

Однако остается пока без ответа вопрос: почему интерес социологов был обращен не к системе и институту высшего образо-

вания, а к студенчеству и молодежи? По нашему мнению, ответ кроется в особенностях развития общества и социологии того времени. Она была очень далека от исследования институтов. Да их, строго говоря, тогда и не было (по крайней мере, в развитой форме) в условиях господства тоталитарного, а затем постепенно сменявшего его авторитарного режима. Отечественная институциональная социология появилась гораздо позднее, в конце XX – начале XXI в., когда понемногу стали работать экономические, политические и социальные институты.

Господствовало же направление исследований, связанных с социально-классовой структурой социалистического общества, с изучением классов и отдельных, наиболее массовых и значимых социальных групп. Безусловно, к числу таковых относились молодежь и студенчество, исследования которых нашли закрепление в соответствующих отраслях социологического знания. Эти исследования очень активно влияли на развитие отечественной социологии в целом и социологии высшего образования в частности. Особенно это касается социологии молодежи и «патронажа» ее со стороны партийных и комсомольских органов, что в известной мере сыграло роль «ускорителя» развития всей отечественной социологии во второй половине 1960-х – начале 1970-х гг.

В связи с этим нельзя не сказать о роли социологии молодежи и стоявшего за этой отраслью знания комсомола, его центральных органов и организаций на местах, которые активно содействовали развитию социологических исследований и создавали для этого необходимые условия. Как пишут В. И. Чупров и Ю. А. Зубок, «только в системе комсомольских органов к концу 1960-х гг. в 120 городах страны действовало более 400 социологических лабораторий, отделов, групп, изучающих проблемы молодежи. Над молодежной тематикой работали около 2000 преподавателей кафедр общественных наук вузов, научных и практических работников. Ежегодно проводилось до 300 социологических исследований по самым разным проблемам молодежи»<sup>124</sup>. Среди этих исследований было немало работ, посвященных проблемам высшей школы и студенчеству, касающихся его деятельности и положения в обществе.

Назовем лишь нескольких авторов наиболее значимых работ, сыгравших важную роль в изучении проблем высшего образования. Среди них – Н. М. Блинов, В. Н. Боряз, А. В. Дмитриев, С. Н. Иконникова, И. С. Кон, Д. Л. Константиновский, В. Т. Лисовский, В. Г. Мордкович, Л. Я. Рубина, М. Х. Титма, Ф. Р. Филиппов, Г. А. Чередни-

---

<sup>124</sup> Чупров В. И., Зубок Ю. А. Социология молодежи : учебник. М. : Норма : ИНФРА-М, 2014. С. 33.

ченко, В. И. Чупров, В. Н. Шубкин и др. Они стимулировали становление социологии высшей школы в рамках первого периода этого процесса. По большей части их работы – это исследования студенчества и молодежи<sup>125</sup>.

В трудах названных и целого ряда неназванных социологов, исследовавших проблематику образования, студенчества и молодежи, так или иначе ставились вопросы, касавшиеся жизни вузов и в целом системы высшего образования. Следует отметить, что в 1960–1970-х гг. уже четко разграничивались отрасли социологического знания и их представители, исследовавшие образование, студенчество и молодежь. Этому способствовала включенность отечественной социологии в деятельность Международной социологической ассоциации. В рамках последней активно работали (и продолжают работать сейчас) исследовательские комитеты социологии образования (№ 4) и социологии молодежи (№ 34).

Необходимо отметить особое значение социологии студенчества для проведения первых социологических исследований высшего образования и становления соответствующей отрасли социологической науки, хотя бы потому, что первоначально такие исследования были реализованы именно среди студенческой молодежи. Но, исходя из анализа существующей отечественной социологической литературы, возникает вопрос: можно ли говорить о социологии студенчества как об особой отрасли социологического знания? Есть разные позиции на этот счет, авторы которых как соглашались, так и полемизировали с точкой зрения, признающей социологию студенчества в качестве отраслевой социологической дисциплины. Некоторые исследователи рассматривают социоло-

---

<sup>125</sup> Лисовский В. Т. Эскиз к портрету. Жизненные планы, интересы, стремления советской молодежи. М. : Молодая гвардия, 1969 ; Иконникова С. Н., Кон И. С. Молодежь как социальная категория. М. : ИКСИ АН СССР, 1970 ; Молодежь и образование / отв. ред. В. Т. Лисовский. М. : Молодая гвардия, 1972 ; Борзя В. Н. Молодежь. Методологические проблемы исследования. Л. : ЛГУ, 1973 ; Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Л. : ЛГУ, 1974 ; Социология и высшая школа / отв. ред. А. А. Терентьев, В. В. Туранский. Горький : ГГУ, 1975 ; Константиновский Д. Л., Шубкин В. Н. Молодежь и образование. М. : Наука, 1977 ; Высшая школа как фактор изменения социальной структуры развитого социалистического общества / отв. ред. М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филиппов. М. : Наука, 1978 ; Рубина Л. Я. Советское студенчество. М. : Мысль, 1981 ; Образ жизни современного студента: социологическое исследование / отв. ред. В. Т. Лисовский. Л. : ЛГУ, 1981 ; Матуленис А. А. Включение молодежи в социальную структуру. Вильнюс : Минтис, 1983 ; Чередниченко Г. А., Шубкин В. Н. Молодежь вступает в жизнь. М. : Мысль, 1985 ; Жизненный путь поколения: его выбор и утверждение / под ред. М. Титмы. Таллин : Ээсти раамат, 1985 и др.



гию студенчества как специальную социологическую теорию, о чем мы уже писали в параграфе 1 главы 2<sup>126</sup>.

Приведем интересное и важное с этой точки зрения суждение Вал. Лукова, близкое к нашей позиции (чуть выше мы ее уже излагали). Известный специалист по социологии молодежи недавно писал: «Социология студенчества в отраслевом ракурсе социологии представляет собой метафору, поскольку в ее рамках не отражены особые объекты, предметы или методы исследования. “Социология студенчества” в своей основной части относится к социологии молодежи или к социологии образования. Более того, и та и другая отрасли в своем эмпирическом подтверждении часто пользуются исследованиями, проведенными на студентах, обобщая их до представления значимых параметров (например, ценностных ориентаций и т. д.) всей молодежи или всей системы образования (например, освоение компетенций в компетентностном подходе к высшей школе)»<sup>127</sup>.

Однако, продолжает Луков, эта метафора – социология студенчества – имеет свой смысл и свое значение постольку, поскольку за социальной общностью студенчества стоят большие социальные проблемы. Но эти проблемы нельзя приравнивать к проблемам высшей школы, «где определяющая роль принадлежит императивным требованиям и последующим организационным решениям. Нельзя приравнивать их и к молодежной проблематике, где образовательный статус неглавный, а его повышение не имеет всеобщего значения»<sup>128</sup>.

Впрочем, с последним суждением автора вряд ли можно согласиться. Понятно, что основной сферой деятельности части молодежи является труд – промышленный, сельскохозяйственный, сервисный и т. д. Но, во-первых, это меньшая часть молодежи (в сравнении с обучающейся в школах, учебных заведениях среднего профессионального и высшего образования). Во-вторых, многие представители работающей молодежи продолжают получать образование и повышать квалификацию в самых различных формах без отрыва от производства. Система непрерывного образования охватывает растущую часть населения страны, молодежь – в первую очередь. Поэтому доминанта образования, как одной из наи-

---

<sup>126</sup> Тузиков А. Р., Зинурова Р. И. Социология студенчества: теоретический статус и исследовательские практики // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 6. С. 40–51.

<sup>127</sup> Луков Вал. А. Социология студенчества и становление нормативно-ценностной ориентации студента в своем вузе // Горизонты гуманитарного знания. 2018. № 3. С. 4.

<sup>128</sup> Там же. С. 17.

более значимых форм деятельности в структуре образа жизни, становится характерной для все большего и большего количества людей.

Продолжая разговор о становлении социологии высшего образования, отметим, что первые центры исследований образования, высшего образования, студенчества, молодежи были созданы в Москве, Ленинграде, Новосибирске, Свердловске, Ростове-на-Дону, Украине, Белоруссии, Эстонии, Грузии, других городах и республиках. В Москве работали Э. А. Абгарян, Н. М. Блинов, В. Г. Васильев, Б. А. Грушин, Г. Т. Журавлев, И. М. Ильинский, А. С. Кулагин, В. Б. Ольшанский, Б. А. Ручкин, В. И. Чупров и др.; в Ленинграде – В. Н. Боряз, В. В. Водзинская, С. И. Голод, А. В. Дмитриев, А. Г. Здравомыслов, С. Н. Иконникова, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, В. А. Ядов и др.; в Новосибирске – Д. Л. Константиновский, В. А. Устинов, Г. А. Чередниченко, В. Н. Шубкин и др.; в Свердловске и области – Ю. Е. Волков, Ю. Р. Вишневский, Г. Е. Зборовский, Л. Н. Коган, В. Г. Мордкович, Б. С. Павлов, Л. Я. Рубина, М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филиппов и др.; на Украине – А. С. Капто, Е. А. Якуба и др.; в Ростове – Ю. С. Колесников, Б. Г. Рубин и др.; в Грузии – В. М. Квачахия и др.; в Эстонии – Э. А. Саар, М. Х. Титма и др.; в Литве – А. А. Матуленис и др.

В рамках первого периода формирования социологии высшего образования (1960-е – середина 1980-х гг.) возникают научные центры изучения образования, молодежи, студенчества в системе учреждений АН СССР (Москва, Ленинград, Новосибирск, Свердловск, Эстония, Украина, Белоруссия и др.). Так, в 1973 г. в Институте конкретных социальных исследований АН СССР была создана лаборатория по изучению социальных проблем студенческой молодежи. Параллельно (а иногда и раньше академических) создавались вузовские социологические лаборатории, изучавшие в числе других проблемы высшей школы. Конечно, в первую очередь это касается крупных учебных заведений, ведущих университетов страны (Московского, Ленинградского, Новосибирского, Киевского, Харьковского, Уральского и др.).

### ***Второй период***

Этот период становления социологии высшего образования мы определяем как время созревания предпосылок для ее возникновения в качестве особой отрасли социологического знания. Вторая половина 1980-х – 1990-е гг. знаменует собой период массовизации высшего образования и появления общественной потребности в его специальном социологическом исследовании.

В социально-экономическом, политическом, культурном, научном отношении второй период представлял собой подготовку и

осуществление постсоветских трансформаций во всех сферах общественной жизни. К этому периоду мы относим начало перехода к рыночной экономике, демократизацию политических и управленческих процессов, «открытие границ», возможности активного взаимодействия с зарубежным миром, развитие контактов с иностранными учеными и др. После распада СССР снимаются идеологические ограничения, резко возрастает уровень свободы, но, с другой стороны, существенно сокращается финансирование промышленности и сельского хозяйства, социальной сферы, культуры, науки, образования в целом и высшего образования – в особенности.

В ряду радикальных трансформаций особое место занимают глубокие изменения в высшем образовании. Некоторые из них должны быть названы в первую очередь. Это: демократизация высшей школы; введение выборности всех основных должностей, вплоть до ректоров вузов; появление негосударственного высшего образования; открытие целого ряда новых вузов и расширение приема в уже существующие. Таким образом были созданы необходимые предпосылки для массовизации высшего образования и перехода к его всеобщей доступности.

Если в 1980-х гг. в вузы страны поступало 20 % выпускников школ, то к концу 1990-х гг. – началу XXI в. эта цифра многократно выросла. Всеобщее среднее образование имело следствием массовое распространение высшего образования, которое, по существу, стало превращаться в социальную норму. Тем более что для этого не было никаких серьезных ограничений, а бурное развитие негосударственного образования с невысокими требованиями к поступлению и обучению в частные вузы только способствовало этому. Получение высшего образования перестало быть трудно решаемой проблемой. В жизненные планы многих молодых, и не только молодых людей вошел вопрос о втором высшем образовании.

Наряду с позитивными аспектами развития высшего образования в конце прошлого столетия (1985–2000 гг.) имели место противоречия, трудности и проблемы в его функционировании. Главные были связаны с резко снизившимся финансированием вузов. На протяжении многих лет реально защищенными были только две статьи вузовского бюджета – зарплата преподавателей и сотрудников и стипендии студентов. Но в ряде случаев и они выплачивались с задержками, иногда на несколько месяцев. Неотремонтированные здания ветшали и приходили в упадок, не пополнялся библиотечный фонд. Приобретение мебели, новой техники, компьютеров, обновление лабораторного оборудования, поддержание на необходимом уровне общежитий и т. д. – все это представлялось невероятно трудным делом для подавляющего большинства вузов.

В высшем образовании страны возникла весьма своеобразная и противоречивая ситуация. С одной стороны, существовала позитивная стратегия его развития на основе перехода к рыночным отношениям и демократизации внутривузовских процессов, с другой – государство оказалось не в состоянии обеспечить решение повседневных проблем жизни вузов. Заработная плата преподавателей, включая профессоров, находилась на крайне низком уровне, что приводило к постоянному поиску с их стороны возможных подработок либо к уходу из вузов. Часть преподавателей, даже кандидатов наук, занялась бизнесом, чтобы прокормить семью. В появившейся «челночной» торговле порой принимали участие и вузовские работники. В 1990-х гг. началась активная «утечка мозгов» за рубеж, среди уезжающих было немало представителей вузовской науки, особенно талантливой молодежи. С сожалением следует отметить, что процесс этот продолжается и сейчас, спустя почти 30 лет.

Основными результатами негативных процессов, имевших место в высшей школе, явилось резкое падение качества образования, не менее резкое снижение научно-исследовательской активности и отток квалифицированных кадров и молодежи. Сократилось количество защит кандидатских и особенно докторских диссертаций. Средний возраст кандидатов и докторов наук значительно вырос, превысив у последних 60-летнюю отметку.

Подводя итог краткому описанию реальной ситуации в высшем образовании страны 1990-х гг., мы хотели бы дать ей собственную оценку. Это важно сделать потому, что в обществе существуют самые разные мнения о процессах, происходивших в стране и в ее высшей школе в конце 1980-х – 1990-х гг. Диапазон этих мнений очень широк – от позитивных в своей основе (что случается очень редко) до крайне негативных.

Мы не разделяем абсолютно отрицательной оценки того периода, названного «лихими девяностыми», особенно в отношении высшего образования. Полагаем, что за всю советскую и постсоветскую историю 1990-е гг. были единственным периодом развития реальной вузовской демократии и проявления социальной активности образовательных общностей. Вместе с тем надо быть реалистами и не забывать о действительно трудном положении высшего образования в те годы.

Анализируя в целом ситуацию в высшей школе в рамках рассматриваемого периода как один из определяющих факторов эволюции социологии высшего образования, считаем важным сказать далее о развитии социологической науки, а затем – о положении дел с социологическим образованием и преподаванием социологии в вузах. Ведь именно эти составляющие обусловили становление

и развитие социологии высшего образования (наряду с радикальными переменами в самой высшей школе).

В связи с первым из двух поставленных вопросов необходимо отметить формирование в среде социологов нового социологического мышления. Основным его принципом было преодоление традиционного в прошлом разделения социологии на марксистскую и немарксистскую, западную и восточную, американскую и европейскую и т. п. и движение в сторону единого мирового социологического знания, заинтересованного в решении общих задач. При этом предполагалось, что не должны исчезнуть своеобразие различных социологических школ, многовариантность путей достижения поставленных целей.

Конкретной предпосылкой выработки нового социологического мышления являлось сходство исследовательских проблем. Они были актуальны для социологий различных стран и способны, в случае их совместного изучения, поднять социологическое знание на принципиально новый уровень. Здесь оказалось очень важным получение сопоставимых данных, которые можно было использовать для решения самых различных задач и теоретического, и прикладного характера. Конечно, мы имеем в виду проблематику социологии высшего образования. Поэтому вполне резонной была совместная разработка методологии и методики его исследований с последующей их организацией и проведением в заинтересованных странах.

Сближение социологов различных стран, прежде всего тех, которые до недавнего времени работали разрозненно, плохо знали друг друга, потребовало интенсификации контактов между ними в различных сферах деятельности. Здесь имело значение использование любых форм: проведение международных конгрессов, симпозиумов и конференций, совместные исследования, обмен специалистами, стажерами, студентами, аспирантами.

В рамках рассматривавшегося периода развития социологической науки мы считали в качестве важной, может быть даже основной, тенденции этого процесса определенное сближение социологических парадигм. Сближение не в смысле появления вместо нескольких одной, не в плане создания единой интегральной парадигмы, которая заменила бы ряд уже имеющихся, а в направлении поиска ответа с различных методологических позиций на одни и те же вопросы. Имелось в виду стремление многих социологов к созданию не столько интегрированной социологии, сколько интегральной социальной науки, которая объединила бы усилия представителей ряда областей социального познания в рамках не предметных, а проблемных полей исследования.

Уже тогда утверждалось, что социология должна уметь обращаться ко всем возможным аудиториям и профессионально работать во всех средствах массовой информации. В конце 1990-х гг. высказывалось суждение, пусть и достаточно жесткое по форме, но справедливое по существу, что если социологическое исследование не прозвучало в СМИ, а результаты не стали достоянием широких слоев населения, то его можно считать несостоявшимся. В рамках следующего, третьего периода это суждение превратилось в нормативное требование, предъявляемое и к теоретическим, и к эмпирическим исследованиям.

Сформулированное положение стало вполне применимым к отраслевым социологиям, в том числе к социологии высшего образования. В полной мере ему суждено было реализоваться уже в XXI в., когда исследования высшей школы набрали силу и приобрели такую актуальность, которой раньше никогда не имели.

В рамках рассматриваемого периода радикальные изменения произошли в социологическом образовании. Оно стало развиваться сразу в двух направлениях – общего и специализированного образования. Под общим социологическим образованием мы понимаем обязательное для всех направлений подготовки изучение социологии, которая стала преподаваться практически во всех вузах страны. Специализированное социологическое образование возникло в конце 1980-х гг. сначала в двух университетах – Московском и Ленинградском, а затем быстро распространилось в течение 10 лет по всей России. Оно представляет собой обучение и профессиональную подготовку на специальных факультетах (департаментах), отделениях, кафедрах будущих социологов. К 2000 г. такие структуры появились почти в 100 вузах страны. Правда, уже после 2000 г. процессы пошли в обратном направлении, т. е. в сторону сокращения и даже ликвидации социологии как дисциплины в учебных планах, но об этом будет специально сказано дальше.

Завершая этот сюжет, отметим, что социологическое образование стало одним из новых видов высшего образования, за появление которого отечественные социологи боролись на протяжении последней трети XX в. Его значение для социологии высшей школы трудно переоценить. По существу социологическое образование в вузах для этой отрасли социологического знания является базой ее существования и развития. Есть эта база, существует развитое социологическое образование – хорошо, «схлопывается» она, снижается его значение (как это происходит в течение последнего десятилетия) – тогда существенно ухудшаются условия для развития социологии высшего образования.

Описанные выше процессы не могли не привлечь внимания социологов, занимавшихся исследованиями образования вообще,

высшего образования в частности. Появляется несколько книг (монографий и учебных пособий) с одним и тем же названием – «Социология образования». Их авторы (Ф. Р. Филиппов, В. Я. Нечаев, В. С. Собкин, Г. Е. Зборовский, Ф. Э. Шереги, В. Г. Харчева, А. М. Осипов), наряду с исследованием самых разных проблем образования в целом, его конкретных видов и уровней, определенное внимание уделили анализу ситуации в отечественной высшей школе<sup>129</sup>.

В рамках второго периода (так же, как и первого) отечественными социологами был написан ряд очень важных работ, посвященных, с одной стороны, вопросам непосредственно высшего образования, с другой – тесно связанным с ними проблемам молодежи, студенчества, общего, среднего профессионального образования<sup>130</sup>. Внимание исследователей привлекли функции института образования. Они были «расщеплены» на открытые (освоение знаний, навыков, социализация) и латентные (воспроизводство социального неравенства). Начался процесс институциона-

---

<sup>129</sup> Филиппов Ф. Р. Социология образования. М. : Наука, 1980 ; Нечаев В. Я. Социология образования. М. : МГУ, 1992 ; Социология образования. Т. 1. Вып. 1. ; Т. 2. Вып. 3 / под ред. В. С. Собкина. М. : ЦСО РАО, 1993–1994 ; Зборовский Г. Е. Социология образования : в 2 ч. Ч. 1. Социология допрофессионального образования. Екатеринбург : УрГПТУ, 1993 ; Ч. 2. Социология профессионального образования. Екатеринбург : УрГПТУ, 1994 ; Шереги Ф. Э., Харчева В. Г., Сериков В. В. Социология образования: прикладной аспект. М. : Юрист, 1997 ; Осипов А. М. Общество и образование. Лекции по социологии образования. Новгород : НовГУ, 1998.

<sup>130</sup> Чередниченко Г. А., Шубкин В. Н. Молодежь вступает в жизнь (социологическое исследование проблем выбора профессии и трудоустройства). М. : Мысль, 1985 ; Титма М. Х., Саар Э. А. Молодое поколение. М. : Мысль, 1986 ; Молодежь: ориентации и жизненные пути / под ред. М. Х. Титма. Рига : Зинатне, 1988 ; Высшая школа в зеркале общественного мнения / отв. ред. А. А. Овсянников. М. : Высшая школа, 1989 ; Начало пути: Поколение со средним образованием / под ред. М. Х. Титмы, Л. А. Коклягиной. М. : Наука, 1989 ; Студенчество: социальные ориентиры и социальная практика. Актуальные очерки / под общ. ред. А. Овсянникова, А. Иудина. М. : Изд-во НИИ ВШ, 1990 ; Образование в социокультурном воспроизводстве: механизмы и конфликты / отв. ред. В. Н. Шубкин. М. : ИС РАН, 1994 ; Зиятдинова Ф. Г. Социальные проблемы образования. М. : РГГУ, 1999 ; Овсянников А. А. Социодинамика реформ высшей школы. М. : Наука, 1999 ; Шуклина Е. А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика. Екатеринбург : УрГПТУ, 1999 ; Кораблева Г. Б. Профессия и образование: социологический аспект связи. Екатеринбург : УрГПТУ, 1999 ; Константиновский Д. Л. Динамика неравенства: российская молодежь в меняющемся обществе. Ориентации и пути в сфере образования. М. : Эдиториал УРСС, 1999 ; Зборовский Г. Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург : УрГПТУ, 2000 ; и др.

лизации социологии образования, который затем дал толчок (уже в рамках третьего периода) конституированию социологии высшего образования.

Важно отметить, что значительную роль в формировании предпосылок социологии высшего образования в России в рассматриваемый период времени сыграл единственный в те годы социологический журнал «Социологические исследования». Наш подсчет показал, что в конце 1980-х и в 1990-х гг. в этом журнале было опубликовано более 40 статей по проблемам социологии высшего образования, написанных по материалам эмпирических исследований в вузах страны. Среди обсуждавшихся в журнале были проблемы вневузовской трудовой занятости студентов, развития негосударственного высшего образования, отношений между студентами и преподавателями, качества подготовки специалистов. Был проявлен интерес к рассмотрению взаимодействия социологии образования с другими отраслями социологии, прежде всего с социологией знания. Едва ли не впервые поднималась проблема самообразования и выявлялась его роль в развитии высшего образования. Обращалось внимание на его институциональные и системные характеристики.

Процессы демократизации высшей школы, с одной стороны, и интерес исследователей к развитию высшего образования и его изучению – с другой позволили открывать новые лаборатории по анализу его проблем. В ряде вузов страны такие лаборатории успешно создавались в 1990-х гг. На одного из авторов этой монографии произвела большое впечатление простота решения этого вопроса – то, о чем раньше даже мечтать было нельзя. В начале 1992 г., будучи посланным в Министерство просвещения РФ для получения разрешения на создание в вузе лаборатории по исследованию профессионального образования, он был (без предварительной записи) принят министром в течение часа и получил его положительную визу на обращении университета с просьбой об ее открытии.

## **2.2. Развитие социологии высшего образования**

*Третий период.* В рамках этого периода, охватившего первые два десятилетия XXI в., происходит конституирование социологии высшего образования и превращение ее в самостоятельную отрасль социологической науки. Но прежде чем анализировать этот процесс, необходимо остановиться на характеристике ситуации с высшим образованием в стране. Ее осмысление сквозь призму противоречий в этой сфере поможет понять актуальность и значимость развития социологии высшей школы.



### ***Особенности современного отечественного высшего образования***

Начнем с некоторых важных особенностей трансформации высшего образования в России в течение последнего десятилетия, которые и обусловили возникновение рассматриваемых противоречий.

*Первая особенность* заключается в том, что преобразования в отечественной высшей школе происходили и продолжают осуществляться сейчас довольно быстрыми темпами. Эти темпы значительно превосходят те, что были характерны для развития отечественной высшей школы в предшествующий период (вторая половина 1980-х – 1990-е гг.). Становилось ясно, что обществу и высшему образованию в нем не хватает времени для апробации нововведений и проверки их на эффективность.

Кроме того, осуществлялись эти изменения (и осуществляются сейчас) по инициативе сверху, без учета потребностей общества и его отдельных социальных общностей и групп. В чем состоят эти потребности, мы можем только догадываться; достоверно они неизвестны, поскольку специально не исследовались. Ясно одно: они весьма дифференцированы для разных групп, слоев населения, следовательно, требуют своего изучения и знания, чтобы осуществлять соответствующие изменения в высшем образовании страны именно с их учетом.

Отсюда вытекает одно из основных, характерных для отечественной высшей школы противоречий – между принимаемыми властью решениями о трансформации высшего образования и отсутствием информации о реальных потребностях общества и его структур в этой трансформации. Под трансформацией высшего образования мы понимаем: глубокое изменение его системного характера; радикальность и быстроту преобразований в нем; неопределенность их последствий; зависимость предстоящих изменений от субъективных факторов, равных по своей значимости объективным; слабую управляемость и предсказуемость процесса преобразований в высшей школе; возможную нестабильность в ней новой, только что возникшей ситуации<sup>131</sup>.

Сформулированное противоречие является следствием авторитарной модели управления страной и одновременно свидетельством слабого уровня развития социологической науки. Очевидно, что, прежде чем принимать решения, касающиеся стратегии развития высшего образования, нужны исследования общественного

---

<sup>131</sup> Подробнее о понятии «трансформация» см.: Локосов В. В. Российское общество: трансформация целей, интересов, ценностей. М.: ИРЦ ИСПИ РАН, 2006. С. 42–43.

мнения по этому вопросу и реальных потребностей людей в предстоящих переменах.

*Вторая особенность* трансформации отечественного высшего образования проявляется в значительных количественных и качественных изменениях. Однако изначально в этот процесс было заложено противоречие несоответствия между ними: первые существенно, но без достаточного обоснования опережали вторые. Не случайно уже в «нулевые» годы повсеместно отмечалось низкое качество высшего образования. Особенно подчеркивали это обстоятельство работодатели, не удовлетворенные качеством подготовки выпускников вузов, приходивших к ним на работу. Многие из экспертов и работодателей видели главную причину этого в сокращении сроков обучения на год у бакалавров вследствие перехода высшего образования на двухступенчатую модель (бакалавриат плюс магистратура). Приведенный пример противоречия количественных и качественных перемен в высшем образовании – лишь один из многих. О некоторых других разговоров предстоит дальше.

Особенности количественных и качественных трансформаций отечественного высшего образования требуют своего рассмотрения не только в их связи, но и порознь. Вначале остановимся на количественных характеристиках изменений высшей школы. Именно с ними связана *третья особенность* ее развития в рассматриваемый период.

Подчеркнем, что все основные параметры высшего образования конца XX – первого десятилетия XXI в. отличались ростом количества вузов и филиалов, их финансирования, численности студентов и преподавателей и т. д., причем ростом подчас значительным. Но с такой же, а иногда даже большей, скоростью эти характеристики стали «отыгрываться» назад во втором десятилетии нашего века. Особенно заметными эти изменения стали после 2012–2013 гг. На то были как объективные (прежде всего демографические), так и в особенности субъективные причины. Последние были связаны с целым рядом решений властных структур о закрытии сотен вузов и их филиалов, уменьшении числа ставок профессорско-преподавательского персонала, снижении приема студентов (в основном за счет бюджетных мест), сокращении финансирования подавляющего большинства вузов и т. д. Для научного обоснования этих решений были придуманы специальные концепции «оптимизации» и «реструктуризации».

Основной идеологической «подкладкой» указанных выше процессов стала созданная в Минобрнауки РФ «теория» неэффективности деятельности вузов, для которой были сконструированы соответствующие показатели. Их было семь, при этом наличие че-

тырех из них в данном вузе либо филиале уже служило достаточным основанием для принятия решения о прекращении их деятельности. Комиссии по аккредитации часто приезжали в вуз либо в филиал с уже заранее готовым решением, и никакие аргументы не могли повлиять на него.

Характеризуя «теорию» неэффективности вузов и вытекающие из нее практики Минобрнауки и Рособрнадзора, мы не утверждаем, что все вузы и филиалы полностью соответствовали требованиям эффективности. Наверняка среди них были плохо работавшие образовательные организации (особенно это касалось филиалов), деятельность которых нужно было приостановить или вообще прекратить. Но некоторые цифры не просто настораживают, а вызывают оторопь. Так, если в 2014 г. в России было 2486 вузов и их филиалов, то в 2017 г. осталось только 1256. Нетрудно обнаружить их двукратное сокращение<sup>132</sup>. За 2 года Рособрнадзор потребовал закрыть 134 вуза, среди которых только 2 были государственными.

Мы убеждены в том, что мир образования, особенно высшего, за свою историю еще не знал таких «кровавопролитных» акций, принимаемых в какой-либо конкретной стране. В то время как ведущие ученые – специалисты по высшему образованию приходят к выводу о количественном росте вузов в мире, в том числе и частных, негосударственных<sup>133</sup>, и прогнозируют эту тенденцию на обозримую перспективу, в России частные вузы закрывают в прямом смысле слова сотнями.

Нельзя забывать и о том, что за закрытием вуза, особенно единственного в городе, стоит судьба самого этого города. Как известно, звеном, соединяющим вуз и город, является молодежь. Статистические данные свидетельствуют о том, что закрытие вуза в городе или превращение его в филиал университета, находящегося в другом городе, очень быстро приводит к невозвратной образовательной миграции молодежи. Выпускники школ и колледжей начинают массово переезжать в столицы, города-миллионники и очень крупные города для продолжения учебы.

Этот процесс приводит к сокращению численности населения в средних, больших и даже крупных городах провинциальной России. Следом происходит снижение социально-экономического и социокультурного потенциала города и превращение его в депрессивную зону, требующую дотационного финансирования. Таким образом, прослеживается закономерность: закрытие вуза (или превращение его в филиал) – истощение человеческого капитала (особенно мо-

<sup>132</sup> Данилова Д. Точка отсчета // Русский репортер. 2017. № 5-6. С. 24, 27.

<sup>133</sup> См., напр.: Альтбах Ф. Глобальные перспективы высшего образования. М. : Изд-во НИУ ВШЭ, 2018. Гл. XIV.

лодежи) – быстрое запустение города (потеря им привлекательности и будущего)<sup>134</sup>.

Конечно, действиям властей есть объяснения. Одно из них состоит в том, что в условиях глубокого экономического и политического кризиса (спад производства, рецессия, стагнация, резкое сокращение инвестиций, бегство капитала из страны, западные санкции в связи с аннексией Крыма и событиями на Украине и т. д.) понадобилась экономия бюджетных расходов. В ряд ее источников «под раздачу» попало и высшее образование, хотя при желании властей нашлись бы и более эффективные ресурсы этого процесса. В качестве примера назовем крайне желательное сокращение в стране гигантского управленческого аппарата и расходов на него.

Можно ли считать решения властей об «оптимизации» и «реструктуризации» высшего образования за счет сокращения вузов и филиалов (а следовательно, и расходов на них) имеющими достаточные основания? Думаем, что нет. По нашему мнению, есть иные способы действительно эффективной оптимизации российской высшей школы (о чем далее в монографии будет написано), причем такой оптимизации, которая «не резала бы по живому», а создавала благоприятные возможности для развития высшего образования и не вызывала полного отторжения в обществе.

Мы полагаем, что сказанное выше отражает противоречие между незнанием властью реальных общественных ресурсов развития отечественного высшего образования и принимаемыми ошибочными решениями относительно стратегических условий его дальнейшего функционирования.

*Четвертая особенность* – противоречие между традициями отечественной высшей школы и навязываемыми ей западными моделями. Данное противоречие описывает качественные характеристики трансформации отечественного высшего образования. В нем в течение последних 20 лет происходили глубокие качественные перемены, связанные с переходом к выполнению норм и требований Болонских соглашений (подписанных нашей страной в 2003 г.), с коренным изменением принципов и правил приема в вузы (переход школ к системе ЕГЭ). Была провозглашена так и не реализованная концепция модернизации высшего образования. На смену ей пришла стратегия его оптимизации и реструктуризации.

Сразу укажем на определяющее противоречие, характеризующее качественные аспекты трансформации высшего образования.

---

<sup>134</sup> Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Высшее образование как фактор сохранения городов в Уральском макрорегионе // Экономика региона. 2018. Т. 14, № 3. С. 914–926; Zborovsky G. E., Ambarova P. A. Universities and Cities in Provincial Russia // Высшее образование в России. 2019. № 5. С. 37–51.

Это – противоречие между навязанной российской высшей школе одной из западных моделей высшего образования и сложившимися за многие предшествующие десятилетия отечественными традициями его развития. Несмотря на то что прошло уже 15 лет с момента внедрения принципов Болонского процесса, кроме некоторых формальных позиций (например, перехода на двухступенчатую структуру высшего образования – бакалавриат и магистратуру), в содержательном отношении эти принципы так и не были реализованы отечественной высшей школой.

Но главное, с нашей точки зрения, даже не в этом. Происходит отказ от важнейшей традиции российского высшего образования – эффективных практик непосредственного взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе, часто на личностном уровне. Исследования (в том числе и наши) показывают, что средний отечественный студент предпочитает онлайн-обучению и дистанционному образованию живое и непосредственное взаимодействие в учебном процессе с педагогом, в ходе которого он может прояснить для себя сложные вопросы осваиваемой дисциплины. Экономя на сокращении учебной лекционной, семинарской, консультационной нагрузки, вуз теряет в качестве образования. Онлайн-курсы удобны и подходят для сильных и хорошо мотивированных студентов, которых явно меньшинство.

*Пятая особенность* – отказ (и откат) практически от всех демократических завоеваний 1990-х гг. В системе высшего образования возобладали принципы авторитарного управления, произошло значительное усиление вертикали власти и бюрократизации, неимоверно возросла численность административно-управленческого персонала. Этот феномен, который сегодня широко обсуждается в литературе по проблематике высшего образования (социологической, педагогической, управленческой), обусловил серьезное противоречие университетской жизни между вузовским управлением и научно-педагогическим и студенческим сообществами. Дистанцирование университетских менеджеров от названных образовательных общностей резко усилилось, особенно в вузах, развивающихся по пути предпринимательской модели университета. Такое дистанцирование способствует разбалансировке всего механизма образовательных организаций.

Чем крупнее вуз, тем больше предпосылок для возникновения подобного противоречия. Как показывают исследования, в том числе и наши, его появление имеет в своей основе снижение уровня доверия к руководству вуза и его структур (институтов, департаментов, факультетов, кафедр, лабораторий, отделов, секторов). Тенденция такова, что чем больше создается промежуточных звеньев между образовательными общностями и различными уровнями

управления в вузе, тем слабее доверие к структурам, находящимся на верхних этажах университетской власти. Но даже в крупных университетах, где численность студентов, преподавателей, сотрудников, менеджеров разного уровня, учебно-вспомогательного персонала суммарно достигает десятков тысяч человек, может складываться иная ситуация, обусловленная наличием в вузе у руководителей харизмы и такой модели взаимодействия, которые формируют и поддерживают достаточно стабильный уровень доверия.

*Шестая особенность* – возникшие в результате провозглашенных преобразований и трансформаций в системе высшего образования вопиющие социальные и образовательные неравенства между центром и регионами, мегаполисами и крупными, большими и средними городами, государственной и негосударственной высшей школой, вузами национального и федерального значения и подавляющим большинством средних и малых вузов, относящихся к полупериферии и периферии, административно-управленческим персоналом и образовательными общностями рядовых научно-педагогических работников и студенчества.

Это означает, что преобразования и трансформации в высшем образовании центра осуществляются за счет регионов (периферии), государственного образования – за счет негосударственного, университетов национального и федерального значения – за счет остальных вузов, вузов мегаполисов – за счет вузов средних и больших городов. Особенно острым и заметным является неравенство в положении административно-управленческого персонала и остальных вузовских общностей, что отражается в первую очередь в оплате их труда, разница в которой может быть 10–15- и даже 20-кратной.

С точки зрения социологии высшего образования вызывает беспокойство реально сложившееся деление вузов на три группы, между которыми существуют значительные социальные неравенства. Мы назвали эти группы ядром, полупериферией и периферией<sup>135</sup>. Отношения между вузами, относящимися к названным группам, безусловно, представляют собой одно из серьезных противоречий, характеризующих отечественное высшее образование. Оно объективно и неизбежно, поскольку обусловлено разным местом, которое занимают вузы в системе высшего образования страны, и разной ролью, которую они играют в жизни общества, региона, города.

---

<sup>135</sup> Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Университеты, которые могут изменить себя и макрорегион // Россия реформирующаяся : ежегодник. Вып. 16 / отв. ред. М. К. Горшков. М. : Новый Хронограф, 2018. С. 373–392.

Зону ядра составляют примерно 50 университетов, которые занимают лидирующие места в национальных российских рейтингах. В эту зону входят два национальных университета (Московский государственный и Санкт-Петербургский государственный университеты), некоторые федеральные, национальные исследовательские, опорные университеты, а также несколько вузов, не имеющих этих статусов и расположенных преимущественно в городах-миллионниках и очень крупных городах. Из 50 университетов 30 борются за попадание в национальный проект «5-100», обеспечивающий государственную поддержку самым сильным университетам страны с целью попадания к 2020 г. как минимум пяти из них в мировой рейтинг 100 лучших университетов. Еще примерно 20 российских университетов пытаются приблизиться к этим 30, чтобы также попасть в проект «5-100».

Основная особенность группы ядра состоит в том, что вузы, входящие в него, стремятся к эффективному выполнению двух основных миссий университетов – образовательной и научно-исследовательской. По существу, эти университеты стремятся превратиться в исследовательские. Критерии их эффективной работы связаны с публикациями в рейтинговых не только отечественных, но и зарубежных журналах, проведением высоко значимых для науки фундаментальных и прикладных исследований, приглашением для работы ученых мирового уровня и т. д. Как пишет американский ученый Ф. Альтбах, «исследовательские университеты принадлежат к довольно малочисленной в любой стране категории вузов, обладающей особыми характеристиками и требующей значительной дополнительной финансовой поддержки»<sup>136</sup>. По его оценкам, в современном мире существует примерно (или чуть больше) 17 000 университетов, но лишь 1 000 из них претендуют на то, чтобы считаться исследовательскими<sup>137</sup>.

В нашей стране статус исследовательского (национального исследовательского) университета присвоен 29 вузам, но их перечень мог бы быть дополнен несколькими крупнейшими университетами (национальными – МГУ, СПбГУ, некоторыми федеральными и иными). Однако насколько они соответствуют высоким международным стандартам (требованиям) исследовательского университета, другими словами, насколько они конкурентны, все ли из этих вузов могут быть отнесены к реальным исследовательским институциям, и если нет, то сколько в действительности та-

---

<sup>136</sup> Альтбах Ф. Глобальные перспективы высшего образования. М. : Изд. дом ВШЭ, 2018. С. 321.

<sup>137</sup> Там же. С. 34.

ковыми являются – это вопросы, ответы на которые совсем не просты.

Вторая большая группа отечественных университетов, расположенная в зоне полупериферии, насчитывает порядка 250 учебных заведений. Большая часть этих университетов стремится приблизиться к ведущим вузам страны и, если не попасть в число федеральных и национальных исследовательских, то получить хотя бы статус опорных университетов. Рассматривая миссии вузов зоны полупериферии, необходимо отметить развитую образовательную и слабо выраженную научно-исследовательскую миссии. Вследствие этого приближение к зоне ядра остается для подавляющего их большинства весьма проблематичным.

Наконец, есть около 300 вузов, которые мы относим к периферии высшего образования. Это самые проблемные вузы. В большинстве своем они находятся в провинциальной России. Конечно, эти вузы стремятся к максимально полной реализации образовательной миссии, но им, в силу многих причин и обстоятельств, невероятно трудно осуществлять в необходимом объеме и качестве научно-исследовательскую миссию. Несмотря на реальную ситуацию с выполнением двух основных университетских миссий, эти вузы, по нашему мнению, очень важны. Они выполняют не только функции обучения и профессиональной подготовки будущих бакалавров (в основном), гораздо реже магистров, но и задачу сохранения молодежи в городах, а следовательно, и самих этих городов.

Между тем судьба вузов зоны периферии весьма неопределенна. В любой момент у них могут отозвать лицензию на реализацию той или иной образовательной программы (в том числе уровня магистратуры и аспирантуры), а то и лишить государственной аккредитации, статуса самостоятельного вуза, превратив в филиал или структурное подразделение другого, более сильного университета. Многие из них испытывают на себе давление федерального Министерства науки и образования и Рособнадзора.

Угрозы существованию провинциальных вузов, относящихся к зоне периферии, проявляются в значительном снижении государственного финансирования, сокращении численности научно-педагогического персонала, увеличении педагогической нагрузки, резко снижающей возможности проведения научных исследований, активном внедрении онлайн-образования, превращающего провинциальные вузы в технические онлайн-площадки столичных университетов. Поэтому «смерть» учебного заведения может наступить «естественным» путем, сама собой, если ему не оказывать необходимую и своевременную помощь.



Классификация российских вузов и их структурирование по зонам ядра, полупериферии и периферии дает возможность выявить высокий уровень социального неравенства между вузами различных видов. Мы прогнозируем в ближайшее время его усиление вследствие неверной социально-образовательной политики руководства высшей школой страны. Ущербность этой политики – в ориентации власти на ликвидацию, а не на сохранение вуза и оказание ему помощи и поддержки. Однако констатация социального неравенства (или, что точнее, многих социальных неравенств) в высшем образовании мало что значит, пока оно не будет осознано и не будут предприняты определенные шаги в направлении противостояния этой политике или даже противоборства с ней.

*Седьмая особенность* современной отечественной высшей школы – массовизация и широкая доступность высшего образования – привела, по существу, к его превращению во всеобщее или близкое к нему образование. По мнению исследователей, «спрос на высшее образование в России на протяжении последних лет находится на довольно высоком уровне – в среднем более 80 % выпускников школ поступают в вузы страны. Фактически наличие высшего образования в России стало социальной нормой»<sup>138</sup>.

Одновременно массовизация высшего образования привела к появлению феномена образовательной неуспешности студентов и росту его масштабов. Социологические исследования показывают, что 4/5 «неуспешных» выпускников школы, обладающих возможностью получать сегодня высшее образование, представляют для общества и его высшей школы весьма непростую проблему. Не имея необходимой мотивации и соответствующей профессиональной ориентации на конкретный вуз, они, тем не менее, «проникают» в него, несмотря на повышение проходного балла ЕГЭ. Это приводит к резкому снижению качества абитуриентов и в целом высшего образования. Удельный вес слабо успевающих и немотивированных на учебу в вузе студентов растет, что усугубляет ситуацию в высшей школе. Их человеческий капитал, характеризуемый низким уровнем знаний, навыков, умений, компетенций, слабой достижительной мотивацией, конвертируется не только в плохо подготовленных бакалавров, не устраивающих в своем большинстве работодателей, но и, во многом, в неуспешных людей.

Частично успокаивает то, что аналогичное положение дел существует и в ряде западных стран. По мнению А. М. Руткевича, «из 50–70 тыс. студентов в среднем европейском университете

---

<sup>138</sup> Человеческий капитал как фактор социально-экономического развития. Краткая версия доклада / отв. ред. Я. И. Кузьминов, Л. Н. Овчарова, Л. И. Якобсон. М. : Изд. дом ВШЭ, 2016. С. 45.

лишь четверть учащихся соответствуют уровню вуза пятидесятилетней давности»<sup>139</sup>. Но утешение это, прямо скажем, слабое.

Университетский менеджмент в России стремится найти способ решения проблемы мотивации студентов в поиске и внедрении новых педагогических подходов, форматов интерактивного и электронного обучения, информационных технологий, процедур независимой оценки достижений, различных рейтингов студентов. Однако это своего рода образовательные БАДы (биологически активные добавки), которые помогают лишь здоровым, а у больных усугубляют их состояние, поскольку не лечат основных причин заболевания.

Из сказанного о противоречиях в высшем образовании нашей страны следует, что их обострение вызвано неудачами его реформирования. К этому следует добавить зафиксированную в ряде социологических исследований (в том числе и наших) неудовлетворенность многих социальных общностей и групп состоянием высшего образования. Это заставляет задуматься над поиском новых теоретических подходов к исследованию высшего образования, в том числе таких, которые позволили бы включить процессы, в нем происходящие, в более широкий, нежели оно само, социальный контекст. Появляется ряд новых проблем высшей школы, требующих дисциплинарных и междисциплинарных теорий и исследований. Как реакция на этот процесс и необходимость его изучения развивается социология высшего образования.

### ***Конституирование социологии высшего образования***

Процесс конституирования социологии высшего образования в его наиболее активной фазе приходится на конец XX – начало XXI в., когда значение высшего образования в жизни общества резко возрастает, а необходимость удовлетворения потребностей людей в его получении приводит к бурному росту числа вузов во всем мире, включая Россию. Массовизация и повышение доступности высшего образования, активно осуществляющиеся в последние десятилетия, сыграли решающую роль в процессе автономизации новой отрасли социологического знания, ее отделения и отдаления от других подотраслей социологии образования.

Развитию социологии высшего образования в России способствует то обстоятельство, что подавляющее большинство его исследователей работают в вузах. Нетрудно понять, что у них в руках громадный массив данных, а эмпирические исследования, на-

---

<sup>139</sup> Руткевич А. М. Переход к массовому университету // Философия в истории высшего образования: препринт WP6/2014/02. М. : Изд. дом ВШЭ, 2014. С. 50.

правленные на их сбор, не столь затратны, как в других отраслях социологической науки.

В последние два десятилетия социология высшего образования развивается как в рамках крупных научных комплексов по исследованию образования в целом, так и в отдельных научно-исследовательских учреждениях и организациях, университетах, центрах по изучению общественного мнения. Большое количество структур такого рода лишний раз свидетельствует об успешности процесса конституирования социологии высшего образования. На заседаниях исследовательских комитетов по социологии образования, проводившихся в рамках последних всемирных социологических конгрессов и европейских конференций, количество докладов по проблемам высшего образования не уступало числу выступлений по иным проблемам образования.

Значительный интерес к этой проблематике характерен и для отечественных научных форумов. В стране не проходит ни одного социологического конгресса, ни одной крупной «многотемной» социологической конференции (даже если она не посвящена непосредственно проблемам образования), чтобы на них не уделялось большого внимания социологии высшего образования. Как правило, проводятся специальные сессии, секции, круглые столы по проблемам этой отрасли социологического знания. Сказанное касается и региональных конференций социологов. Например, на Урале регулярно проводятся Уральские социологические чтения, Тюменский социологический форум, Файнбургские чтения, Аитовские чтения. Публикуются труды конгрессов и конференций с полными и сокращенными вариантами докладов и выступлений.

В последние годы работа социологов сосредоточивается на двух узловых проблемах. Во-первых, это изучение отношения к высшему образованию многих социальных групп общества, проявляющих – по разным причинам – интерес к нему. Во-вторых, выявление отношений внутри университетов между образовательными и иными общностями, складывающихся вокруг учебного процесса, научных изысканий, управления, взаимодействий с окружающим сообществом. Исследования названных проблем и составляют ядро эмпирической базы социологии высшего образования.

В современной России работы по изучению высшего образования наиболее активно осуществляются в структурах Федерального научно-исследовательского социологического центра (ФНИСЦ) РАН, в ряде вузов<sup>140</sup>, организациях, изучающих общественное мнение.

---

<sup>140</sup> НИУ Высшая школа экономики, МГУ, СПбГУ, РГПУ им. Герцена, РАНХиГС, Уральский, Сибирский, Приволжский, Томский, Новосибирский, Тюменский, Волгоградский, Новгородский, Саранский университеты.

ние<sup>141</sup>, Центре социального прогнозирования и маркетинга. Из научных учреждений РАН выделим Институт социологии и деятельность в его структуре Центра социологии образования, науки и культуры (Г. А. Ключарев, Д. Л. Константиновский, Г. А. Чердынченко и др.), из университетов – НИУ ВШЭ и работу в нем Центра социологии высшего образования (Н. М. Малошонок, И. С. Чириков) и Института образования (И. Д. Фрумин).

Говоря о направлениях деятельности и научных исследований ученых Центра социологии образования, науки и культуры Института социологии РАН, отметим, что основной их задачей является реализация новых исследовательских проектов, создание банков данных, преодоление междисциплинарной разобщенности, расширение методологической и, соответственно, интерпретационной базы. Важным направлением исследований Центра является изучение профессиональных ориентаций молодежи в период значимых изменений в сфере образования. Нельзя не отметить важных проектов в области высшего образования, которые выполняют ведущие специалисты. Они касаются непрерывного образования (включая высшее как один из его элементов), заочников высшей школы, их социального поведения в системе высшего образования и на рынке труда, социального неравенства и др.

Исследования Центра социологии высшего образования НИУ ВШЭ (создан в 2013 г.) имеют преимущественно академический характер и сфокусированы на следующих научных направлениях изучения высшего образования и студенчества: содержании онлайн-образования и методологии его исследований, неравенстве в высшем образовании, поведении студентов и их образовательных траекториях, их академической нечестности, внеакадемических инициативах, аспирантском образовании и др. Важно отметить участие сотрудников Центра в международных проектах, а также сотрудничество с Калифорнийским университетом в Беркли и Стэнфордским университетом.

Успешная работа центров социологических и междисциплинарных исследований высшего образования в крупных университетах и институтах РАН отражает тенденцию роста внимания к высшему образованию как области не только дисциплинарных, но и междисциплинарных интересов, где социология занимает определенную нишу.

Ключевые направления социологических и сопряженных с ними философских, педагогических, психологических, экономических, управленческих исследований высшего образования связаны с работами таких отечественных ученых, как Р. Н. Абрамов, А. А. Анд-

---

<sup>141</sup> Левада-Центр, ВЦИОМ, ФОМ.

реев, А. Ю. Андреев, А. Л. Арефьев, Е. В. Балацкий, Л. Н. Банникова, Е. С. Баразгова, Б. И. Бедный, В. Л. Бенин, А. Т. Бикбов, И. С. Болотин, М. А. Буданова, Ю. Р. Вишневский, В. В. Вольчик, В. В. Гаврилюк, М. К. Горшков, А. О. Грудзинский, В. И. Добренко, Е. Н. Заборова, В. П. Засыпкин, Ю. А. Зубок, А. Г. Кислов, А. К. Ключев, Г. А. Ключарев, Т. Л. Клячко, А. А. Козлов, Д. Л. Константиновский, Л. Ф. Красинская, О. К. Крокинская, Я. И. Кузьминов, М. В. Курбатова, Н. С. Ладыжец, Ю. В. Латов, Н. В. Латова, Р. В. Ленков, Вал. А. Луков, Н. Г. Малошонок, В. А. Мансуров, Н. А. Матвеева, А. В. Меренков, А. Ю. Мягков, А. А. Овсянников, А. М. Осипов, Г. В. Осипов, Н. Е. Покровский, Е. В. Прямикова, С. Д. Резник, Л. Я. Рубина, Г. И. Саганенко, М. Б. Сапунов, Г. Г. Силласте, Н. Г. Скворцов, Е. Э. Смирнова, А. Ю. Смоленцева, В. С. Собкин, М. М. Соколов, Н. Д. Сорокина, В. Н. Стегний, Ж. Т. Тощенко, Х. Г. Тхагапсоев, И. М. Фадеева, И. Д. Фрумин, Г. А. Чередниченко, И. С. Чириков, С. А. Шаронова, Г. Ф. Шафранов-Куцев, Ф. Э. Шереги, Е. А. Шуклина, М. М. Юдкевич и др. Многие из названных авторов работают в смежных с социологией, в том числе социологией высшего образования, отраслях научного знания. Сложившаяся ситуация способствует проведению междисциплинарных исследований высшей школы.

По основным количественным показателям научного развития (исследования, публикации, конференции, монографии, журналы, диссертации, численность занятых в этой сфере научной деятельности, связи со смежными отраслями научного знания и т. д.) социология высшего образования переживает настоящий бум.

Большую роль в становлении и развитии социологии высшего образования играют научные журналы «Социс», «Социологический журнал», «Вопросы образования», «Мир России», «Высшее образование в России», «Высшее образование сегодня», «Alma Mater», «Образование и наука», «Интеграция образования», «Университетское управление: практика и анализ», «Социология образования»<sup>142</sup>, которые регулярно публикуют чисто социологические работы (или статьи, написанные на «стыке» с социологией), посвященные самым широким и разнообразным проблемам высшего образования. Часто можно увидеть статьи по социологии высшего образования в журналах по психологии, педагогике, экономике, управлению и организации. Регулярно публикуют материалы по вышеназванной проблематике университетские журналы гуманитарного и социального профиля («Известия», «Вестники»), издающиеся во многих вузах страны.

---

<sup>142</sup> Прекратил свою работу в 2018 г.

Все это означает, что у социологов высшей школы большие возможности публиковаться. Мы уже не говорим о зарубежных журналах по высшему образованию, которых несопоставимо больше, чем российских. Но публиковаться в них значительно труднее, чем в российских изданиях, хотя бы в языковом отношении. Тем не менее и в них можно обнаружить публикации отечественных социологов высшего образования, хотя и не так часто, как хотелось бы.

В этих условиях выглядит несколько странно полное отсутствие монографий, а также учебников и учебных пособий по социологии высшего образования, таких, какие давно уже издаются по смежным и несмежным отраслям социологического знания – социологии образования, социологии молодежи, социологии студенчества, социологии культуры, социологии религии, социологии управления и т. д. Нам известна только одна книга с названием «Социология высшего образования» (выполнена в жанре учебного пособия)<sup>143</sup>. Вместе с тем мы полагаем, что идет и даже близок к завершению процесс первоначального накопления «социологического капитала» по проблематике высшего образования, итогом которого станет публикация соответствующих работ крупной формы.

Заключая эту часть параграфа, посвященную публикационной активности в рамках социологии высшего образования, мы хотели бы объяснить отсутствие здесь упоминаний целого ряда работ по этой проблематике, подобно тому как это делалось ранее, в рамках рассмотрения первого и второго периодов становления социологии высшего образования. Дело в том, что за последние 20 лет их было издано так много, что для перечисления опубликованных работ понадобилось бы, по меньшей мере, несколько страниц. Значительная часть этих работ была и будет названа далее в специальных главах, посвященных рассмотрению отдельных теорий и концепций высшего образования, а также анализу его практик в зеркале социологии.

### ***Тенденции социологии высшего образования***

Теперь обратимся к характеристике тенденций социологии высшего образования в рамках третьего периода ее функционирования (начиная от рубежа XX–XXI вв. до настоящего времени). С одной стороны, эти тенденции отражают специфику развития высшего образования как в современном мире, так и в России последних 20 лет. С другой стороны, в них, так или иначе, осуществляется рефлексия процессов, происходящих в социологической науке, ее методологии, теории, эмпирии и, конечно, отраслевом знании.

---

<sup>143</sup> Семенков В. Е. Социология высшего образования: опыт учебного пособия. СПб. : ООО «Архей», 2014. 104 с.

Говоря о *первом тренде социологии высшего образования*, мы должны отметить, по меньшей мере, два обстоятельства, которые его определяют. Это растущая включенность российского высшего образования в мировые образовательные процессы, стремление российских вузов быть конкурентоспособными, попасть в ведущие группы университетов (по разным рейтингам), занять достойное место в международном образовательном пространстве (не забывая о необходимости решения высшей школой ее национальных задач). Второе обстоятельство связано с первым, продолжает его и может быть определено как глобальные проблемы и глобальные перспективы высшего образования, вытекающие отсюда глобальные и национальные последствия его изменений, тесно связанная с глобализацией интернационализация высшей школы.

Эти два фактора оказывают серьезное влияние на социологию высшего образования и ее проблемы. Некоторые из них отчасти мы уже затрагивали, другие ожидают своего рассмотрения. Но назвать их мы можем уже сейчас. Это важная для социологии высшего образования тема его социального и образовательного неравенства, являющаяся следствием, с одной стороны, процессов внутреннего развития России, усиливающегося неравенства в ней во всех областях жизни, с другой – глобализации высшего образования. Неравенство в этой сфере обостряется в условиях российской высшей школы, отражаясь на многих острых для страны вопросах социально-экономического и научного характера.

Анализ процессов глобализации высшего образования позволил обнаружить в ней проблему, которая приобретает для отечественной социологии высшей школы ничуть не меньшее значение, чем для ее международных исследований. Мы имеем в виду проблему центра и периферии высшего образования. Выше мы уже рассматривали ее, когда выделяли группы российских вузов, относящихся к зонам ядра, полупериферии и периферии, и показывали на примере этой ситуации социальное неравенство в отечественной системе высшего образования.

Но дело не только в самом этом неравенстве. Для социологии отечественного высшего образования актуальной становится малоисследованная проблема социальной мобильности вузов. Изучение процессов в каждой из трех групп университетов показывает их внутреннюю «образовательную» неоднородность, конкуренцию между ними, стремление к переходу в вышестоящую группу.

Особенно жесткой нам представляется конкуренция в зоне ядра за непосредственное попадание в проект «5-100». Сейчас в этой группе значится 21 университет. Она разбита на три подгруппы. Вузы каждой из них различаются между собой по месту, занимае-

тому в различных системах и структурах международных рейтингов. Отсюда – различное государственное финансирование этих трех подгрупп, что существенно активизирует социальную мобильность вузов.

Социальное неравенство в высшем образовании как проблема социологии фиксируется в ней и на ином – индивидуально-личностном – уровне его анализа. Этот аспект предметного поля социологии высшей школы оказывается связанным с проблемой доступности вуза для выпускников школ. Сформулированная проблема, так же как и другие, названные выше, относится к числу характерных для международного образовательного пространства. Когда 15 лет назад в России вводили ЕГЭ, то в качестве двух основных причин этой «революции» в образовании называли борьбу с коррупцией и обеспечение равного доступа в вузы выпускников школ.

Но, по мнению социологов, ситуация оказалась намного сложнее. В одном из параграфов монографии о молодежи М. К. Горшков и Ф. Э. Шереги доказали, что реального равенства шансов на самом деле введение ЕГЭ не обеспечило. В ходе их исследования выяснилось, что это равенство определяется не фактом сдачи ЕГЭ, а качеством полученного в школе образования. Выпускники слабых школ получают при сдаче ЕГЭ невысокие баллы, которые не позволяют им поступать в престижные вузы. Поэтому их шансы по сравнению с выпускниками сильных школ, где подготовка более основательна, совсем не равны шансам этих выпускников<sup>144</sup>.

Проблема качества школьного образования важна для социологического исследования высшей школы, причем не только на уровне отдельных стран, но и в более широком контексте глобализации. Эта проблема, по существу, превращается в глобальную проблему качества высшего образования. В этой связи большой интерес представляет введение в предметное поле социологии высшего образования вопроса о высоком качестве вузовской подготовки.

Здесь мы обратимся к мнению группы видных специалистов – социологов образования из ряда стран США и Европы (в том числе России). Рассуждая в духе концепции глобализации, они ставят качество образования в зависимость от экономических ресурсов тех, кто хочет стать его обладателем. Именно такая постановка вопроса позволяет им рассматривать высококачественное обра-

---

<sup>144</sup> Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Равенство шансов при поступлении в вуз // Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России: социологический портрет. М.: ЦСПиМ, 2010. С. 340–356.



зование как проблему не только внутреннюю для той или иной страны, но и международную.

Приведенное суждение подтверждает следующая пространная цитата из совместной работы этих ученых: «В глобализирующемся мире рынки больше не ограничиваются властью регионов, и зачастую даже государственной властью, а экономические акторы, будь то производители, менеджеры, рабочие, клиенты или продавцы, наделены сегодня неограниченной ответственностью. Все, включая образование, трансформируется сегодня в товар, который становится доступным тем, кто наделен наибольшими экономическими ресурсами. Высококачественное образование встречается нечасто, и потребителями его становятся, в основном, самые богатые покупатели. С тех пор как производители товаров и услуг перестали ограничиваться местным рынком труда, они приобрели возможность подбора кадров, удовлетворяющих специальным потребностям, используя международный рынок труда. Кадры, обладающие высоким уровнем квалификации, получают престижную работу, а те, кто обладают более низким уровнем образования – низкооплачиваемую. ...правительства, представители бизнеса и общественность начали признавать, что различия в академической успеваемости студенчества разных стран имеют широкие разветвления. Страны, где население высоко образовано, преуспевают во всех сферах жизни, в то время как страны с менее образованным населением склонны к стагнации»<sup>145</sup>.

Таким образом фиксируется четкая, прямо пропорциональная зависимость между качеством высшего образования и богатством страны и ее населения. Это означает, что бедные страны с низким уровнем образования населения обречены на длительную консервацию своего статуса.

Еще одна проблема высшего образования, требующая социологического исследования, – академические права и свободы в российских университетах в условиях внедрения менеджериалистской парадигмы управления. Она также имеет широкий международный и, более того, глобальный характер. По нашему мнению, она тесно связана с существующими системами управления и власти – не только вузовской, но и государственной и политической. Это, безусловно, проблема социологии высшего образования.

В силу ряда причин, связанных, в основном, с авторитарными проявлениями в жизни общества, науки, образования в целом,

---

<sup>145</sup> Antikainen A., Dworkin A. G., Saha L. J., Ballantine J., Essack S., Teodoro A., Konstantinovskiy D. Contemporary Themes in the Sociology of Education // International Journal of Contemporary Sociology. 2011. Vol. 48, № 1. P. 129–130.

высшего образования в особенности, проблема академических прав и свобод «не в чести». Но это не значит, что ее нет. Сегодня эти права и свободы существенно ущемлены в силу того, что все решения принимаются «наверху», без участия рядовых представителей академического сообщества, а партисипативность управления рассматривается не более чем как научная проблема.

Мы назвали только некоторые из ряда проблем социологии высшего образования, те, которые вытекают из видения особенностей современной высшей школы в ее национальном и международном аспектах. Все они являются предметом рассмотрения в социологической литературе.

Теперь обратимся ко *второму тренду социологии высшего образования*, отражающему ситуацию в самой социологической науке. Специфика рассматриваемой нами отрасли социологического знания состоит в том, что она формировалась в рамках трансформации отечественной социологии, переходившей от марксистской монопарадигмальности к иному – полипарадигмальному – пониманию своего развития. Это означает, что в методологическом отношении целесообразно применять спектр различных трактовок (а не одну из них) в процессе исследования высшего образования.

По нашему мнению, использование целого ряда научных подходов в социологическом исследовании одной и той же проблемы высшей школы есть не что иное, как проявление социологического плюрализма. Сегодня подобная постановка вопроса вряд ли вызовет какую-либо дискуссию, но еще некоторое время назад, в середине 1990-х гг., она была предметом серьезных споров. Правда, они разгорелись не вокруг применения различных дисциплинарных и междисциплинарных подходов к изучению какой-то одной проблемы (плюрализм подходов), а в связи с использованием для этого ряда парадигм и теорий.

В этом отношении представляет интерес дискуссия между М. Н. Руткевичем (сторонником «марксистско-ленинского» монизма и борцом против социологического плюрализма) и В. А. Ядовым (сторонником социологического плюрализма), которая развернулась на страницах «Социологического журнала» в 1996 г.<sup>146</sup>

Предметом для дискуссии послужила небольшая, но крайне важная в методологическом отношении статья В. А. Ядова, вышедшая годом раньше<sup>147</sup>. В ней он доказывал возможность и даже

---

<sup>146</sup> Руткевич М. Н. О диалектике и эклектике в теоретической социологии // Социологический журнал. 1996. № 1/2. С. 82–89; Ядов В. А. Реплика уважаемому оппоненту // Социологический журнал. 1996. № 1/2. С. 89–92.

<sup>147</sup> Ядов В. А. Два рассуждения о теоретических предпочтениях // Социологический журнал. 1995. № 2. С. 70–72.

необходимость при исследовании той или иной социологической проблемы, того или иного социального феномена использовать не одну, а несколько парадигм, разных теоретических подходов для того, чтобы осуществить различные интерпретации тех или иных социальных фактов. По мнению Ядова, это должно и будет способствовать более глубокому их объяснению. Согласно его позиции, наличие ряда теоретических моделей, выступающих как опорные конструкции для исследования, крайне важно для социальных наук. Последовательно переходя от одной объяснительной модели к другой, мы получаем возможность увидеть анализируемый феномен (проблему) под новым углом зрения.

После выхода в свет упомянутой статьи В. А. Ядова мы попытались использовать предложенный им принцип плюрализма в анализе образования как социального феномена с позиций ряда парадигм и теорий – обмена, конфликта, структурного функционализма и др. Это позволило получить ощутимую прибавку знания о реальных проблемах образования и его концепциях – как в отечественной, так и в зарубежной социологии<sup>148</sup>. Однако проблемы социологии высшего образования с позиций такого подхода мы в то время не рассматривали. Сама отрасль еще не была институционализирована и была «не готова» к такому анализу.

Совсем иная ситуация складывается сейчас. Отечественная теоретическая социология за два десятилетия успешно прошла путь полипарадигмального развития. Появилось немало работ, в которых в нескольких ракурсах рассматривались различные аспекты применения полипарадигмального анализа (В. А. Ядов, С. А. Кравченко, Н. Е. Покровский, В. П. Култыгин, Г. Е. Зборовский и др.)<sup>149</sup>.

Обратимся в этом плане к полипарадигмальным подходам и соответствующим трактовкам социологии высшего образования. Сразу отметим, что мы различаем парадигмальные подходы к высшему образованию и к социологии высшего образования. Первые мы сейчас не рассматриваем, поскольку эти подходы уже характеризовались нами в параграфе 4 главы 3. В наших более ранних

---

<sup>148</sup> Зборовский Г. Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург : УрГПТУ, 2000. С. 66–105.

<sup>149</sup> Кравченко С. А., Мнацаканян М. О., Покровский Н. Е. Социология: парадигмы и темы. М. : Изд-во «Анкил», 1998 ; Култыгин В. П. Классическая социология. М. : Наука, 2000 ; Ядов В. А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций. СПб. : Интерсоцис, 2006 ; Зборовский Г. Е. Теоретическая социология XX – начала XXI века. Екатеринбург : Изд-во Гуманитарного университета, 2007 ; Kravchenko S. A. Basic sociological paradigms through the prism of sociological imagination. М. : МГИМО-Университет, 2015.

работах мы писали о возможностях применения к социологическим трактовкам образования парадигм структурно-функционального анализа, обмена, конфликта, символического интеракционизма, феноменологии и др.<sup>150</sup>

Нас сейчас будет интересовать применение методологических подходов полипарадигмального характера к социологии высшего образования. С этой точки зрения назовем такие подходы, как исторический, темпоральный, знаниевый, нелинейный. Рассмотрим их коротко, тем более что некоторые из них характеризуются в нашей монографии применительно к высшему образованию (параграфы 2 и 4 главы 3, параграф 1 главы 4, параграф 1 главы 6).

Одна из таких попыток связана с использованием «исторической» парадигмы социологии высшего образования. Так, в параграфе 1 главы 4 мы стремились показать предпосылки возникновения этой отрасли социологического знания в историческом прошлом как высшего образования, так и науки социологии. Главным в таком анализе было понимание того, как и почему возникают трактовки высшего образования, рассматриваемого в качестве элемента общества, а также то, как общество осмысливает это обстоятельство.

По времени мы связываем этот процесс с началом XIX в., с реформами высшей школы В. Гумбольдта. Именно в этот период первой трети XIX столетия формируются непосредственные предпосылки возникновения социологии как науки, появления позитивизма как ее самого первого направления (труды О. Конта), тесно связанного с развитием естествознания на базе университетского образования<sup>151</sup>.

Понимание историчности процесса возникновения предпосылок социологии высшего образования, а затем и появления самой отрасли (в XX–XXI вв.) показывает реальную сложность и противоречивость развития отраслевой социологии, ее зависимость от многих обстоятельств. На эту сторону дела обратил особое внимание Б. Кларк, когда рассматривал появление социологии высшего образования в своей основополагающей статье об этом процессе (подробнее о ней см. в параграфе 1 главы 5). Он отмечал, что «исторические исследования [*в высшем образовании*. – прим. авт.] учат нас видеть образовательные системы прошлого, связи между образовательными тенденциями и изменениями в различных секторах общества и, что наиболее важно для социологов, влияют на

---

<sup>150</sup> Зборовский Г. Е. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург : УрГПШУ, 2000 ; Зборовский Г. Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2013.

<sup>151</sup> Зборовский Г. Е. История социологии. М. : Гардарики, 2007. С. 22–41.

развитие существующих систем образования от прошлого к настоящему. Развивающий анализ, осуществляемый через десятилетия времени, может высветить фундаментальные институциональные траектории и, следовательно, предложить увидеть потенциал и ограничения текущих институциональных форм...»<sup>152</sup>

Главный вывод, который мы можем сделать из использования исторического подхода, состоит в том, что он дает возможность увидеть и понять процесс формирования отечественной социологии высшего образования на перекрестье становления и развития высшего образования, с одной стороны, социологии – с другой.

В этом смысле парадигма исторического подхода созвучна еще одной парадигме, тесно сопряженной с первой, – темпоральной. Темпоральность во многом связана с историчностью, созвучна ей. Учет фактора времени, его наполненности событиями истории университетского образования, выделения его этапов, выявление связи с развитием социологической науки и ее эмпирическими исследованиями высшей школы составляет «кухню» темпоральной парадигмы и ее применения к социологическому изучению высшего образования. Вместе с тем в рамках темпоральной парадигмы социология высшего образования рассматривается не только с учетом его хронологического («вертикального») разреза, но и сквозь призму временных ресурсов, динамических характеристик, связей и отношений, возникающих в высшей школе.

С этой методологической позиции открывается новый и очень интересный вид на еще одну парадигму исследования социологии высшего образования – знаниевую. Одной из первых обратила внимание на необходимость ее использования П. Гампорт. Она писала о знании как о генеральной теме исследования в предметном поле социологии высшего образования. При этом она отмечала, что «исследователи серьезно изучают различные формы знания, легитимизированные в высшем образовании сквозь призму функций знания о нем в обществе. Это означает взгляд на появляющиеся идеи, цель которых – выявить подходящие знания и связанные с ними обучение, творчество, продвигающие нас исследования»<sup>153</sup>.

Ранее, в параграфе 2 главы 3 «Социология высшего образования и социология знания», выявляя идейное родство и социологическую близость рассматриваемых двух отраслевых социологий,

---

<sup>152</sup> Clark B. Development of the Sociology of Higher Education // Sociology of Higher Education: Contributions and their Context / Ed. by P. J. Gumpert. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 12.

<sup>153</sup> Gumpert P. J. Reflections on Hybrid Field: Growth and Prospects for the Sociology of Higher Education // Sociology of Higher Education: Contributions and their Context / Ed. By P. J. Gumpert. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 2007. P. 349.

мы доказывали, что за этими характеристиками отношений стоит тесная связь реального и потенциального высшего образования и реального и потенциального мира знаний. Она, в самом общем виде, определялась нами как связь между формой (высшим образованием) и содержанием (знанием), а результат такой связи характеризовался в виде научно-образовательного знания.

Это знание стало основной разновидностью знания, генерируемого потребностями высшего образования. Им должны овладеть студенты и выпускники вузов, а главная задача научно-педагогического сообщества – максимально способствовать созданию, распространению и освоению научно-образовательного знания теми, для которых оно создавалось.

Поэтому, говоря о знаниевой парадигме, о ее научных производных – обществе знания, экономике знания и других, мы понимаем, что значительную роль в их появлении призвано сыграть высшее образование и отрасли науки, его исследующие (в том числе социология высшей школы). Продуцируя научно-образовательное знание как результат интеграции науки и образования, высшая школа создает прочную платформу для возникновения на основе этого знания новых научных достижений, включая новые исследовательские направления этих процессов. Последние подвластны только тем, кто овладел фундаментом их производства. А в таком качестве, как мы уже отмечали, выступает научно-образовательное знание. Не случайно сегодня в стране особое значение придается тем университетам, которые стремятся к созданию научно-образовательного знания путем активного развития научных, в том числе социологических, исследований по наиболее актуальным направлениям, результаты которых могли бы быть успешно претворены в образовательном процессе.

Еще одна парадигма и, в соответствии с ней, еще один парадигмальный подход к социологии высшего образования – нелинейный. О нем стали говорить и применять его в социологии к трактовкам высшего образования совсем недавно, в последние 10–15 лет. Целый ряд факторов повлиял на использование парадигмы нелинейности в социологии высшего образования. Это, в первую очередь, развитие естественных наук и синергетики, в которых нелинейность трактуется и используется как одна из основополагающих категорий<sup>154</sup>. Это исследование нелинейности в общественных и социальных науках, в том числе, что для нас особенно

---

<sup>154</sup> Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции. М. : КомКнига, 2014 ; Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики: Синергетическое мировидение. М. : ЛИБРОКОМ, 2010.

важно, в социологии<sup>155</sup>. Наконец, это сменяющие друг друга практики высшей школы, в которые специалисты по ним и исследователи высшего образования пытаются внедрять нестандартные и нелинейные траектории его трансформаций.

Осуществляется разработка теорий, концепций и моделей нелинейного высшего образования как за рубежом, так и в нашей стране. Некоторые из них, в том числе авторская теория, будут рассмотрены в следующей главе. Эти теории и концепции как раз и свидетельствуют о продуктивности применения особой – нелинейной – парадигмы социологии высшего образования для поиска принципиально новых путей его развития.

Теории нелинейности высшего образования родились тогда, когда стало ясно, что старая – линейная – его модель исчерпала себя и не показывает более своего потенциала. Сама фактура высшего образования, способы его осуществления, экономическая, социальная и научная эффективность, связь с развитием науки, система управления, основные миссии университетов, отсутствие реального сетевого взаимодействия, противоречивый характер отношений между образовательными общностями, низкий уровень образовательной мотивации значительной части студентов, слабая восприимчивость новых научных и образовательных технологий и т. д. – все это проявления кризиса линейной модели, необходимость замены которой проявляется все явственнее.

Сказанное выше о парадигмах социологии высшего образования свидетельствует о необходимости дальнейшего исследования этой достаточно сложной методологической проблемы. Для нас очевидно, что дальнейший теоретический анализ этой прогрессирующей отрасли социологического знания должен быть тесно связан с рассмотрением иных ее парадигм. Далее в монографии мы обратимся к ним и осуществим их трактовку в рамках теоретико-эмпирического исследования высшего образования.

Таким образом, мы рассмотрели процессы, характеризовавшие зарубежную и отечественную социологию высшего образования во второй половине XX – начале XXI в. Они свидетельствуют о том, что эта отраслевая социология находится «на марше», меняется и трансформируется в соответствии с переменами, происходящими как в высшем образовании, так и в социологической науке. Об этих изменениях свидетельствуют специальные социологические теории высшего образования, к рассмотрению которых мы и переходим в следующей главе.

<sup>155</sup> Кравченко С. А. Влияние нелинейной социокультурной динамики на риски: вызовы социологическому знанию // Коммуникология. 2013. Т. 1, № 1. С. 59–72 ; Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2016.

## **РАЗДЕЛ III. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

### **ГЛАВА 6**

#### **Специальные социологические теории высшего образования**

#### **§ 1. Теория нелинейного высшего образования**

##### **1.1. Предпосылки теории**

Теория нелинейного высшего образования в России может быть осмыслена лишь в связи с теорией и практикой его линейного функционирования<sup>1</sup>. При этом приставка «не» в слове «нелинейное» означает не только отрицание и даже определенное противопоставление новой теории традиционной теории линейного высшего образования. Речь идет о появлении принципиально иного теоретического построения, качественно отличающегося от существующей на протяжении многих десятилетий отечественной теории и тесно связанной с ней практики высшего образования. В методологическом плане это означает, что генезис теории нелинейного высшего образования так или иначе должен рассматриваться в связи и в сравнении с его линейной теорией и практикой.

Сразу следует обратить внимание на то, что в одном случае – линейного функционирования высшего образования – речь идет о теории и практике этого процесса. В другом же имеется в виду лишь концептуальный уровень анализа, поскольку практическая реализация нелинейной модели пока отсутствует. Вместе с тем, в обществе существует глубокая неудовлетворенность реальными практиками высшего образования – как со стороны студентов и преподавателей, так и со стороны родителей и работодателей. Об

---

<sup>1</sup> Основные положения авторской теории нелинейного высшего образования развернуто изложены в монографиях: Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2016 ; Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2017 ; Формирование нелинейной системы высшего образования в макрорегионе / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2018. В авторский коллектив входили: Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова, В. С. Каташинских, А. К. Клоев, А. А. Кузьминчук, С. В. Кульпин, М. В. Певная, Н. В. Шаброва, Е. А. Шуклина.



этом свидетельствуют данные многочисленных социологических исследований, в том числе и наших<sup>2</sup>.

Не реализовались многие ожидания от реформирования, модернизации и оптимизации высшего образования в стране, особенно в ее регионах, где их последствия воспринимаются особенно остро. В высшей школе резко усилилась бюрократизация. Вызывают протестную реакцию в обществе и управленческие решения, направленные на ограничение университетских свобод, включение вузов во властную вертикаль, коммерциализацию высшего образования (часто по принципу, согласно которому значительная часть студентов платит не за то, чтобы учиться, а за то, чтобы не учиться, но при этом получать дипломы).

Далеко не все меры по оптимизации высшего образования, связанные с объединениями вузов, сокращением научно-педагогических кадров и т. д., получают сколько-нибудь массовую поддержку среди научно-педагогической общественности и студенчества. Возникает необходимость осуществления глубоких, качественных трансформаций в высшем образовании страны. По нашему мнению, в теоретическом плане они должны означать замену его линейной концепции нелинейной.

---

<sup>2</sup> См. например: Красинская Л. Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 73–82; Давыдова И. А., Козьмина Я. Я. Профессиональный стресс и удовлетворенность работой преподавателей российских вузов // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 169–183; Горин С. Г. Влияние мониторинга вузов на увеличение документооборота в вузе и динамику преподавательской и студенческой субъектности // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 69–74; Курбатова М. В., Каган Е. С., Апарина Н. Ф. Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: проблема выбора // Социологические исследования. 2015. № 2. С. 123–134; Курбатова М. В., Левин С. Н. Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: подходы и особенности институционального проектирования // Журнал институциональных исследований. 2013. Т. 5, № 1. С. 55–80; Трубникова Е. И. Паттерны поведения в преподавательской среде // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 95–104; Балацкий Е. В. Как из высшего образования в России раздули пузырь [Электронный ресурс] // Проблемы управления в социальных системах. 2014. Т. 7, № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kak-iz-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-razduli-puzyr> (дата обращения: 20.02.2018); Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Мечта о «хорошем» образовании: противоречия развития образовательных общностей в российских университетах // Мир России. 2019. Т. 28, № 2. С. 98–124; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А., Шуклина Е. А. Существует ли система высшего образования в России? // Социологические исследования. 2017. № 11. С. 57–69.

Акцент в стране делается на государственном содействии и помощи небольшому числу успешно развивающихся образовательных организаций (их несколько десятков), расположенных преимущественно в столичных городах и мегаполисах. В ближайшей перспективе такое положение дел может привести к существенному ослаблению не только значительной части провинциальных вузов, но и тех регионов и городов, где они находятся.

В свою очередь, это уменьшит шансы большей части населения, особенно молодежи, провинциальных регионов и городов на получение высшего образования. Происходит превращение самостоятельных вузов в филиалы, их присоединение к другим вузам, слияние и даже закрытие, соединение и ликвидация внутривузовских кафедр, факультетов, институтов, наряду с сокращением численности профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала. Все это объективно способствуют оттоку молодежи из многих городов страны, в том числе из ряда ее областных центров, ослабляя роль образовательных организаций высшей школы как очагов культуры и интеллигенции, своеобразных градообразующих структур.

Согласно общественному мнению и высказываемым в научной литературе суждениям, существующий сегодня в России линейный путь высшего образования не соответствует мировым и европейским достижениям в этой сфере. В мире происходит быстрое расширение сети образовательных организаций самой различной конфигурации, самого различного предназначения, предлагающих обучение, что называется, на все случаи жизни. Это означает, что должны меняться управленческие функции университетов и происходить поиск новых моделей управления в системе высшего образования. Возрастает роль различных сообществ и образовательных общностей в управлении университетами. Это становится новым трендом в развитии высшей школы, требующим ее нелинейных трансформаций.

Нелинейный путь высшего образования предполагает в качестве предпосылки изменение в новых условиях отношения к его унификации, централизации, бюрократизации, которые претят одному из главных мировых трендов развития высшей школы – ее дифференциации и усилению разнообразия. Это положение касается, в первую очередь, высшего образования нашей страны. Уже сейчас следует сказать, что именно названные характеристики – унификация, централизация, бюрократизация, жесткое вмешательство государства – не позволяют выйти высшей школе России за пределы линейной траектории, которая не удовлетворяет основным общественным потребностям и ожиданиям значительной

части научно-педагогического сообщества, студенчества и населения страны. Многочисленные исследования на эту тему подтверждают сказанное<sup>3</sup>.

Отсюда вытекает необходимость перехода к качественно иному, нелинейному пути развития высшего образования, в рамках которого было бы возможно решать его основные проблемы, в том числе и на макрорегиональном уровне. Мы исходим из того, что в такой громадной стране, как Россия, нецелесообразно стремиться к решению поставленной задачи одновременно во всех вузах и во всех макрорегионах (регионах).

Одна из причин неудачных попыток трансформации системы высшего образования в России состоит именно в стремлении реализовать все задуманное сразу и притом без научно обоснованной экспериментальной проверки. Чтобы ее осуществить, требуется, как нам представляется, наличие конкретного экспериментального образовательного пространства. В таком качестве может выступить один, относительно небольшой по числу входящих в него регионов, макрорегион. При создании нелинейной концепции и модели высшего образования нами был избран Уральский федеральный округ. Причины такого выбора подробно изложены в статье авторов «Концептуальные основы перехода к нелинейной модели высшего образования в регионе»<sup>4</sup>.

В то же время мы констатируем, что сама теория и практика традиционного, линейного высшего образования в России не является жесткой константой, особенно в последние три десятилетия. Она постоянно эволюционировала и продолжает изменяться в направлении нелинейности высшего образования, по крайней мере его отдельных элементов. Более того, был период (конец 1980-х – первая половина 1990-х гг.), когда казалось, что революционные изменения в высшем образовании, связанные с его демократизацией и внедрением рыночных форм функционирования общества и самого образования в нем, неизбежны. А это неминуемо должно было бы привести к появлению принципиально новой концепции нелинейного высшего образования.

---

<sup>3</sup> Серякова С. Б., Красинская Л. Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 22–30 ; Хагуров Т. А., Остапенко А. А. Реформы российского образования глазами профессионального сообщества // Социология образования. 2015. № 10. С. 43–59.

<sup>4</sup> Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Концептуальные основы перехода к нелинейной модели высшего образования в регионе // Экономика региона. 2016. Т. 12, № 4. С. 1157–1166.

Но ожидаемого не произошло по целому ряду причин. Принципиально переступить границу между линейностью и нелинейностью система российского высшего образования оказалась не в состоянии ни тогда, ни позднее. Главной причиной стало существование авторитарного политического режима, что не могло не сказаться на ситуации в высшем образовании. Жесткая вертикаль власти, административный произвол, диктатура чиновников, навязывание решений «сверху» без их осмысления, понимания и принятия «внизу», на уровне научно-педагогического сообщества и студенчества в вузах, – все это в совокупности определило линейность, однозначность, жесткую определенность и даже предопределенность, отсутствие выбора, недопустимость инакомыслия относительно путей трансформации высшего образования в России.

Были навязаны «сверху» и внедрены по существу насильно ЕГЭ и переход вузов на рельсы Болонского процесса (вплоть до того, что несогласных с этим ректоров вызывали в министерство и «ломали через колено»). Но, при всей видимости изменений, трансформации, реформирования и модернизации высшего образования, происходившие и происходящие в нем сейчас процессы не означали и не означают его перехода от линейного к нелинейному типу функционирования.

Предлагаемая концепция нелинейного высшего образования показывает направления его реальной трансформации в новых условиях экономической и социальной неопределенности, вызванной не только социетальным и системным кризисом российского общества, но и поиском путей выхода из него. Появление концепции нелинейного высшего образования в России обусловлено также тесной связью этого уровня образования с процессами глобализации, необходимостью учета его лучших мировых достижений.

Исследование этих достижений показало, что в ряде развитых стран, где высшее образование достигло наиболее заметных результатов, существующая его концепция является нелинейной. Основная причина такой ситуации – не только общая развитость ведущих стран западного мира, но и демократический (не жестко авторитарный) тип связи между государством и системой образования, доминирование принципов управления высшим образованием, предоставляющего университетам свободу выбора путей собственного развития.

Отсюда следует, что нелинейная концепция высшего образования тесно связана с реальными моделями его развития, опирается на них и, вместе с тем, сама становится теоретической основой для их совершенствования и улучшения. Этот вывод очень важен для нас и подчеркивает необходимость тесной связи между конструируемой нелинейной концепцией высшего образования и возмож-

ными моделями его развития, сопряженными с предлагаемой концепцией. Реально эта связь означает возможности практической реализации в трансформации высшего образования основных теоретических положений концепции. Следовательно, высшее образование, его теории и модели в любом обществе есть следствие экономического, политического и культурного развития последнего, господствующих в нем норм и ценностей.

### **1.2. Основные положения теории**

В понимании нелинейной теории высшего образования и связанной с ней его моделью многое зависит от трактовки ряда теоретических положений, и прежде всего от того, что понимать под системой и институтом высшего образования, их структурами, межсистемными и внутрисистемными, межинституциональными и внутриинституциональными связями и отношениями. Эта зависимость обусловлена тем, что нелинейная теория высшего образования настоятельно требует пересмотра его системы, управления ею, институциональных трансформаций высшей школы.

В параграфе 2 главы 2, рассматривая объект и предмет социологии высшего образования, мы уже предлагали наше понимание системы и института высшей школы. Отмечалось, что трактовка системы высшего образования базируется на связи трех основных его элементов (подсистем) – образовательных организаций, образовательных общностей, управления высшим образованием. Сейчас мы должны подчеркнуть, что характер и направленность этих связей (как внутрисистемных, так и межсистемных), определяет типы высшего образования – линейный или нелинейный (табл. 1).

Необходимо специально отметить, что система и институт высшего образования находятся между собой в таких связях и отношениях, которые детерминированы в современной России жестким влиянием института государства – через институт высшего образования – на систему высшего образования. Именно это жесткое властное воздействие определяет особенности линейной теории высшей школы. Принципиально иной характер отношений между институтом и системой высшего образования, в рамках которых первый призван создавать благоприятные условия для развития системы высшей школы, определяет специфику нелинейного типа высшего образования.

Таблица 1

### Характеристики линейного и нелинейного типов высшего образования

<b>Критерии сравнения</b>	<b>Линейный тип высшего образования</b>	<b>Нелинейный тип высшего образования</b>
1. Стиль управления вузами	Жесткая, авторитарная система управления, не допускающая свободы и вариативности в деятельности вузов	Изменения характера управления вузами и в вузах на основе отказа от его авторитарных принципов
2. Возможности участия в управлении вузом	Превращение руководства вузов в самодостаточную структуру, сосредоточившую в своих руках всю полноту административной и академической власти	Широкая вовлеченность в систему управления представителей научно-педагогического сообщества и студенчества
3. Характер связей между вузами и субъектами внешней среды	Отсутствие органичных и тесных связей между системой высшего образования и внешней средой, в первую очередь с экономикой	Переход в регионе к новому типу отношений между вузами и различными экономическими и социальными субъектами, приобретающими статус их социальных партнеров
4. Степень развития академической мобильности	Отсутствие академической мобильности студентов и преподавателей как реального массового феномена	Развитие различных видов академической мобильности преподавателей и студентов, особенно внутри региона и макрорегиона (между вузами различных типов)
5. Возможности образовательных общностей влиять на выбор пути развития образовательной организации	Ограничения в демократии и инакомыслии относительно выбора вариантов развития образовательных организаций	Широкие возможности влияния коллектива образовательных организаций на выбор вариантов их развития
6. Характер взаимодействия образовательных общностей	Слабые взаимодействия образовательных общностей в вузах, – научно-педагогического сообщества, студенчества и менеджеров	Активное взаимодействие между образовательными общностями

Мы полагаем, что современная теория высшего образования в нашей стране должна соединять в себе, по меньшей мере, два уровня – общероссийский и региональный. Такой подход обусловлен тем, что общий вектор образовательной политики направлен на развитие высшего образования, прежде всего, двух столиц и мегаполисов либо очень крупных городов, где сосредоточены федеральные, национальные исследовательские и очень крупные и сильные университеты. Там, где нет таких университетов и такого внимания, вузы обречены на жалкое существование, ослабление качества набора и, следовательно, образовательного и научного уровня вуза, преподавателей, студентов. В свою очередь, в перспективе это ведет к ослаблению городов и регионов, снижению их научного и культурного потенциала. Между тем основной точкой роста системы высшего образования в такой громадной стране, как Россия, не может быть только ее центр.

Здесь мы исходим из того, что наличие развивающихся вузов в городе (регионе) является важным фактором развития не только высшего образования, но и городов (регионов), а в них – молодежи, культуры, спорта и т. д. Вуз же при этом превращается в системообразующий центр социокультурного развития города (региона). Более того, есть основания утверждать, что наличие развивающегося вуза становится весомым градообразующим фактором.

Отсюда следует, что необходимо уделять особое, пристальное внимание высшему образованию в регионах и придавать новые импульсы его развитию в рамках нелинейной модели. Сегодня это следует делать на концептуальном уровне и прилагать усилия по ее внедрению в регионах и федеральных округах.

Рассматривая теорию нелинейного развития высшего образования, нельзя не коснуться представления о его миссии. Смысл ее состоит в создании условий для комфортного и свободного развития всех субъектов высшего образования. Это означает предоставление достаточно широкого спектра возможностей для выбора адекватного способа самореализации, самоосуществления, гибкого, вариативного реагирования на вызовы разных уровней – от глобальных, мультикультурных до локальных, ориентированных на местные сообщества и их социокультурные особенности. Важно, чтобы всем субъектам высшего образования было в этой системе «комфортно», чтобы все они могли видеть реально существующие возможности для самореализации, удовлетворения самых разнообразных потребностей и интересов. Нелинейный тип российского высшего образования должен превратиться в его главное преимущество конкурентоспособного развития на международном рынке университетского образования.

Поскольку выше было постулировано методологическое положение о необходимости сравнения и разграничения (а то и противопоставления) линейности и нелинейности высшего образования, обратимся к критериям их разграничения.

1. *По конфигурации основных элементов системы высшего образования и способам их связи.* Речь идет о трех основных элементах системы – образовательных организациях, образовательных общностях и управлении. В случае с линейной теорией связи между ними имеют односторонний характер – от управления к образовательным организациям и далее к образовательным общностям. Теория нелинейного высшего образования строится на принципах сложных, многосторонних взаимосвязей всех трех элементов системы.

2. *По «ядру» системы.* Линейная система является организационно-техноцентристской, ее ядром выступает не человек вуза (студент, преподаватель) и не образовательные общности (студенчество, научно-педагогическое сообщество), а «безлюдное» организационные структуры. Нелинейная теория предлагает принципиально иной тип структурирования высшего образования и его воплощения в конкретном вузе. Его ядром должны быть взаимодействующие люди и социальные общности.

3. *По характеру и способу управления системой высшего образования и в ней.* В первом случае (линейный тип) мы имеем дело с авторитарным управлением субъект-объектного типа, в рамках которого субъект управления – властные структуры в системе высшего образования и их представители, объект управления – образовательные организации (вузы) и образовательные общности в них. Во втором случае (нелинейный тип) предполагается реализация принципа субъект-субъектного управления как взаимодействия, сотрудничества в научно-педагогическом и образовательном процессе его участников.

4. *По содержанию, характеру и формам высшего образования.* В линейной теории высшее образование рассматривается как исключительно формальное и профессиональное, в нелинейной – и как профессиональное, и как общее, и как неформальное. На смену жесткому однообразию образовательных организаций должно прийти гибкое многообразие форм высшего образования, удовлетворяющего самым разнообразным потребностям социума. Особенно это касается потребностей регионального социума.

5. *По ресурсности.* Линейная теория означает использование традиционных ресурсов – материальных, организационных, учебных, научных, воспитательных. Нелинейная теория значительно расширяет представление о ресурсности высшего образования, включая в нее, помимо названных, такие аспекты, как человечес-



кий капитал, доверие, взаимодействие образовательных общностей, научно-образовательное знание, темпоральные качества участников образовательного процесса, опору на новые типы ресурсности – горизонтальные сетевые взаимодействия образовательных общностей, а также вузов, создающих образовательное пространство региона, страны, междустрановых взаимодействий. Для нелинейной теории высшего образования характерна ориентация на постоянный поиск латентной ресурсности.

*6. По характеру взаимодействия с внешней средой, иными социальными системами и институтами* – как образовательными, так и необразовательными. В линейной теории высшего образования эти связи и взаимодействия приобретают характер формальных, «межорганизационных», осуществляющихся на уровне организаций (вуз – иные организации). В нелинейной теории предполагается их расширение за счет актуализации инициативы иных субъектов взаимодействия – людей, социальных групп, общностей, реализующих как формальные, так и неформальные типы связей, контактов в образовательном поле.

*7. По отношению к рискам и осознанию их значимости.* В линейной теории риски всегда рассматривались как угроза извне, они не связывались с внутренними процессами, происходящими в вузах и в целом в системе высшего образования. Отсюда и недооценка их роли, и убеждение в том, что в обществе всегда найдутся ресурсы, которые позволят ответить должным образом на вызовы и угрозы. Нелинейная теория высшего образования, в отличие от линейной, включает риски как неотъемлемый компонент его самого, а готовность и способность учитывать их должна быть базовым принципом системы. При этом существует понимание того, что риски постоянно воспроизводятся самой системой высшего образования и связаны с взаимодействием образовательных общностей, уровнем удовлетворенности научно-педагогическим процессом, характером управления им и другими факторами.

Мы исходим из того, что линейный тип высшего образования в России – это путь без будущего, без перспективы. В его рамках не учитывается мнение основных субъектов образовательного процесса в вузах. Продолжает деградировать высшее образование в регионах. Оно «скукоживается» подобно шагреновой коже в связи с тем, что государство усиливает практику сокращения и вузов, и их филиалов, и кадрового состава, и финансирования высшего образования в целом, вынуждая тем самым вузы искать пути дальнейшей коммерциализации образовательной деятельности. Давление властных структур на высшее образование нарастает, способствуя усилению напряжения в вузах и заставляя последние постоянно шараться в поисках сколько-нибудь удовлетворительных

путей выживания в условиях крайней неопределенности и в стране, и в системе высшего образования. Его линейный тип превращается в тупикий. Выход из такой ситуации вряд ли возможен в рамках традиционного пути функционирования существующей системы. Обязательным условием устойчивого, стабильного развития высшего образования в будущем является его переход к нелинейному типу.

При разработке нелинейной теории высшего образования важно понимать, что центральным ресурсом высшего образования, способным адекватно реагировать на системные нелинейные риски современности, может и должен стать человек, а все управленческие, организационные усилия призваны обеспечивать воспроизводство человеческого капитала. Именно поэтому при разработке теории нелинейного высшего образования мы можем констатировать необходимость перехода от техноцентристской (линейной) к антропоцентристской (нелинейной) модели высшего образования.

В нелинейной теории высшего образования каждый из названных трех элементов системы высшей школы должен занять иные позиции и приобрести иные функции. Эти структурно-функциональные изменения призваны способствовать повышению эффективности системы высшего образования и ее значения в жизни общества, образовательных общностей, каждого их члена. Суть нелинейной теории состоит, по нашему мнению, в выдвижении на первый план образовательных общностей и превращении их в ядро, системообразующий фактор высшего образования. При этом иерархический принцип управления высшим образованием должен быть трансформирован и дополнен системой горизонтальных сетевых управленческих связей и структур.

Здесь речь должна идти о реальном расширении роли сетевых связей конкретных субъектов на уровне личности, образовательных общностей и организаций. Это обеспечит мобильность, гибкость системы высшего образования, ее устойчивость к социальным изменениям в обществе и сфере образования (прежде всего, реформированию «сверху»). Создание условий для развития горизонтальных связей будет способствовать уходу от жесткой ориентации на догоняющие стратегии в преобразованиях системы. Это позволит осуществить эволюционный переход к высшему образованию, востребованному в условиях информационного общества с учетом сохранения и мягкого преобразования разнородных элементов системы – новых и традиционных, их сочетания, поддержания в рабочем состоянии.

В этой связи предназначение системы управления высшим образованием – создавать благоприятные условия для каждой образовательной общности, их взаимодействия, для любого субъекта высшего образования и предоставлять ему возможности выбора

средств саморазвития, построения индивидуальной образовательной траектории для студента и профессиональной – для преподавателя.

Предлагаемая авторами новая конфигурация социальных ролей в системе высшего образования призвана разрушить жесткие линейные связи и отношения и сделать ее гибкой, адаптивной, подвижной, способной нелинейно реагировать на вызовы и риски современного общества благодаря выдвигению на первый план человеческого и общностного факторов. Суть этих изменений отражается в понятии теории нелинейного высшего образования.

Эта теория может быть рассмотрена как система научно обоснованных представлений об особом типе взаимосвязи количественных и качественных характеристик состояния, функционирования, динамики системы высшего образования, складывающейся под влиянием сложной, нелинейной социальной реальности. Особенности рассматриваемой системы высшего образования являются такие нелинейные характеристики, как неустойчивость, неопределенность, непредсказуемость, аритмичность, неочевидность, альтернативность, вероятностность состояний и процессов, происходящих в высшем образовании. К ним нужно добавить рефлексивность и латентность реакций, постоянный и напряженный поиск ресурсов для преодоления рисков и вызовов, особую чувствительность к слабым влияниям извне. В таблице 2 мы попытались отразить эти особенности нелинейного высшего образования в сравнении с конфигурацией признаков его линейного типа.

Показывая разграничения теорий высшего образования, мы специально хотели бы подчеркнуть, что предлагаемая нами нелинейная теория касается не только и даже не столько методик, технологий, организации процесса обучения (т. е. педагогической составляющей), на чем чаще всего в литературе делаются акценты<sup>5</sup>. Она охватывает всю систему высшего образования во всем его многообразии и целостности, включая связи с внешней средой, различными социальными институтами и системами (производством, бизнесом, рынком, наукой, культурой и др.).

---

<sup>5</sup> Колесников В. А., Полюшкевич О. А. Высшее образование в нелинейном обществе // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 12 (20) [Электронный ресурс]. URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/12/kolesnikov.pdf> (дата обращения: 10.07.2016) ; Васильев Л. И. Сравнительный анализ сущности и структуры традиционного и нелинейного образовательного процесса в вузе // Образование и наука. 2013. № 7. С. 3–16 ; Красова Е. Ю., Черникова Г. В., Гудович И. С. Противоречия и перспективы новой модели образования в современной России // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: История. Политология. Социология. 2014. № 4. С. 85–89.

Таблица 2

**Конфигурация признаков высшего образования  
в линейной и нелинейной теориях высшей школы**

<i>Линейная теория</i>	<i>Нелинейная теория</i>
Жесткие, линейные зависимости между ресурсами, субъектами, управлением и управляемыми	Гибкие, флексибильные, неоднозначные зависимости между ресурсами, субъектами, управлением и управляемыми
Доминирование вертикальных процессов, связей и отношений	Преобладание сетевых, горизонтальных процессов, связей и отношений
Низкая степень альтернативности: четко определенный спектр ресурсов для достижения целей высшего образования; линейные стратегии поведения субъектов образования	Высокая степень альтернативности в использовании ресурсов, управленческих стратегий, образовательных, профессиональных стратегий
Доминирование «крупных», «сильных» элементов системы высшего образования (интересы государства, крупных университетов, флагманских вузов)	Сила «слабых» игроков: роль небольших (неведущих) вузов, их связей, усиление роли не крупных субъектов экономики
Воспроизводство старых образцов, стандартов, связей, отношений, стратегий управления, деятельности, поведения	Постоянный поиск новых образцов, стандартов, отношений, ориентация на опережение, инновации (новые ресурсы, новые партнеры, новые программы, новые стратегии и т. д.)

Далее остановимся на некоторых важных положениях теории, касающихся образовательных общностей, рассматриваемых в качестве ядра высшего образования нелинейного типа. Как уже было отмечено, в высшем образовании нелинейного типа именно образовательные общности могут и должны выполнять функцию ядра системы высшего образования. Они должны занимать основные социальные позиции, которые позволяют в процессе взаимодействия формировать интеллектуальный, культурный, нравственный капитал как «людей образования», так и многих других социальных общностей<sup>6</sup>. От успешности функционирования этих взаимодействующих общностей во многом зависит эффективность деятельности всей системы высшего образования, и не только ее.

По существу, все общество оказывается – прямо или опосредованно, сразу или постепенно, в течение короткого либо продолжительного времени – «заложником» деятельности названных вы-

<sup>6</sup> Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Теоретические основания концепции динамики образовательных общностей в условиях социальной неопределенности // Социология образования. 2016. № 6. С. 5–17.

ше образовательных общностей. Они в своем взаимодействии могут стать системообразующим элементом всего высшего образования. Во-первых, они определяют содержание и характер, структуру и направленность деятельности вузов, их образовательной и научно-педагогической деятельности. Во-вторых, без образовательных общностей система высшего образования оказывается обезличенной.

Одной из важнейших проблем нелинейной теории высшего образования в нашей стране являются понимание и учет его дифференциации и сложной структуры. В этой связи, по меньшей мере, два обстоятельства должны быть специально отмечены. Первое – это наличие разных типов образовательных организаций (национальные, федеральные, национальные исследовательские, опорные университеты, академии и др.) и типологий вузов как научных способов их исследования<sup>7</sup>. Второе – региональные особенности процессов, происходящих в высшем образовании<sup>8</sup>. Оба названных обстоятельства, как правило, накладываются друг на друга.

Нельзя не учитывать специфику элитных и неэлитных, сильных и слабых, центральных и периферийных (провинциальных) вузов. Показатели этой специфики – самые разные. Это и уровень профессорско-преподавательского персонала, и наличие научных и научно-педагогических школ, и качественный состав студентов, и финансовая составляющая учебных заведений, и их материально-техническая база и оснащенность, и существующие традиции, и связи с другими вузами региона, страны, зарубежья и т. д. Все это не может не учитываться при формировании различных нелинейных структур высшего образования, которые, по нашему мнению, должны отличаться друг от друга – разумеется, при сохранении общих черт и сущностных характеристик.

В завершение мы обратимся к рассмотрению специфики нелинейного типа высшего образования в регионе. Ситуация экономической неопределенности в регионе формирует неустойчивый сигнал рынку труда и, соответственно, образовательным общнос-

<sup>7</sup> Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фрумин И. Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 8–63; Абанкина И. В., Алескеров Ф. Т., Белоусова В. Ю., Гохберг Л. М., Зинковский К. В., Кисельгоф С. Г., Швыдун С. В. Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов // Форсайт. 2013. Т. 7, № 3. С. 48–63; Зборовский Г. Е., Каташинских В. С. Типология вузов в макрорегионе как структурная основа нелинейной модели развития высшего образования // Социология образования. 2017. № 4. С. 67–83.

<sup>8</sup> Лешуков О. В., Лисюткин М. А. Управление региональными системами высшего образования в России: возможные подходы // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 6. С. 29–40.

тям, детерминируя нелинейность стратегий их поведения в системе высшего образования (выбор профессии, форм, сроков подготовки, вектор и интенсивность академической мобильности). Система высшего образования региона сегодня не может в полной мере поддержать этот вызов, поскольку она слабо ориентирована на нелинейные взаимозависимости экономики и образования. Между тем для саморазвития территорий и их экономик, что является важнейшей задачей социально-экономического развития региона, эффективность высшего образования становится одной из актуальных проблем.

Отсутствие тесных связей между экономикой и системой высшего образования региона, конкретизированных на уровне отдельных вузов и предприятий, выступает серьезной предпосылкой перехода к высшему образованию нелинейного типа. Наличие таких связей позволяет создавать условия для решения проблем конкретных предприятий, конкретных кафедр вуза, конкретного человека.

Концептуализация нелинейности высшего образования в регионе включает в себя следующие отличительные качественные характеристики:

- достижение высокого уровня сложности внутрисистемных связей, организационных процессов, межинституциональных отношений, складывающихся как вокруг системы высшего образования региона, так и внутри нее;

- обеспечение альтернативности, выраженной в возможностях широкого выбора научно-образовательных программ и индивидуальных образовательных и профессиональных траекторий в каждом вузе региона;

- актуализацию потенциала образовательных общностей, повышение роли личности в формировании образовательной среды региона, усиление связи образования с потребностями местных сообществ;

- превращение высшего образования региона в драйвер его социально-экономического, культурного и научного развития.

Как итог, отметим, что нелинейная теория высшего образования в российском обществе является велением времени. Она отражает ситуацию всеобщей неопределенности в стране, наиболее концентрированно проявившуюся в ее социетальном кризисе, включая кризис системы и института высшего образования, и в то же время направлена на поиск выхода из этого кризиса. Смысл наших рассуждений состоял в том, чтобы доказать необходимость постепенного перехода от линейной к нелинейной теории высшего образования и ее реализации в соответствующей модели – сначала на уровне региона и макрорегиона, а затем – в случае ее успешности – распространения на российское общество в целом.

## **§ 2. Теория доверия в высшем образовании<sup>9</sup>**

### **2.1. Фундаментальность проблемы доверия в высшем образовании**

Актуальность социологического исследования доверия в высшем образовании определяется необходимостью постановки, изучения и практического решения новых важных задач и вытекающих из них фундаментальных проблем развития российской высшей школы. Их рассмотрение вызвано, по меньшей мере, двумя причинами.

Первая – это поиск путей и механизмов позитивных изменений института и системы высшего образования в нашей стране. Трансформационные процессы в сфере российского высшего образования идут давно и масштабно. Однако в большинстве своем они характеризуются как не вполне успешные, вызывающие больше негативных, чем позитивных оценок. Поиск способов восстановления доверия в данной системе может обеспечить формирование и реализацию одного из позитивных сценариев трансформации высшего образования в России. На наш взгляд, доверие как принцип институциональных и межобщностных отношений в высшем образовании становится наиболее востребованным ресурсом, необходимым для его сохранения и конструктивной трансформации в условиях социальной неопределенности.

Вторая причина – это превращение усиливающегося недоверия в высшем образовании в устойчивый социокультурный и институциональный феномен. Он сопровождается формированием и укоренением в системе социальных взаимодействий образовательных общностей недоверия и появлением его институциональных форм в виде бюрократизации и тотального контроля. Глубокое недоверие субъектов высшей школы, прежде всего ее основных образовательных общностей, к реализуемым стратегиям деятельности и управления на всех уровнях высшего образования, начиная с федерального и заканчивая конкретными университетами, обуславливает дисфункциональный характер институциональных изменений в данной сфере. Отсутствие и/или игнорирование доверия в образовательных практиках истощает человеческий и социальный капитал образовательных общностей.

Отсюда следует необходимость изучения природы и особенностей формирования доверия между университетским менеджментом, преподавателями, исследователями, студентами, стейкхолдерами. Это особенно важно в условиях господства авторитарно-бюрократического типа управления в российской высшей

---

<sup>9</sup> Параграф подготовлен при поддержке РФФИ, проект № 18-011-00158.

школе, при котором доверие в качестве институционального и системного инструмента ее развития проявляется как дисфункциональный фактор и порождает свою противоположность – недоверие – не только к образовательному менеджменту, но и к другим акторам образовательного процесса. Из сказанного вытекает фундаментальная теоретическая и связанная с ней прикладная проблема, заключающаяся в поиске и обосновании путей установления доверия как важного ресурса высшего образования.

Фундаментальный характер проблемы доверия в высшем образовании обусловлен тем, что она инициирует освоение нового направления и новых ресурсов его развития. Формирование доверия к стратегиям деятельности и управления в системе социальных взаимодействий основных акторов высшей школы само по себе служит в качестве такого магистрального тренда. Но оно также может стать пусковым механизмом для решения и иных масштабных проблем российского образования.

Обращение к проблеме доверия в высшей школе имеет особое значение в условиях экономической и социальной неопределенности, когда предпринимаемые различными регуляторами (органами государственной власти, управления, университетским менеджментом) шаги по сохранению и развитию высшего образования не дают должного эффекта. В этой сложной ситуации и возникает насущная потребность в новых способах академического реагирования, в том числе – в активизации и мобилизации доверия. Оно во многом положительно влияет на эффективность образовательного процесса, взаимодействие между его субъектами, качество университетского управления, обеспечивает успешность научных, инновационных проектов, благоприятное социальное самочувствие представителей образовательных общностей. Иначе говоря, формирование доверительных отношений в высшем образовании становится ключом к решению проблемы повышения его эффективности на всех уровнях функционирования – федеральном, региональном, вузовском. Отсутствие доверия тормозит и даже разрушает позитивный вектор развития конкретных образовательных организаций и высшей школы в целом.

Научная идея, лежащая в основе теории доверия в высшей школе, состоит в необходимости формирования доверия между ее основными субъектами и использования его как уникального нематериального ресурса, конвертируемого в новое качество российского высшего образования. При этом доверие рассматривается нами не только в рамках институционального и системного анализа, но и в контексте моральных и профессионально-этических коннотаций. Имеется в виду убежденность различных социальных акторов в искренности, честности, добросовестности тех, кто несет



ответственность за выполнение своих функций и социальных ролей, связанных с деятельностью по организации и осуществлению образовательного процесса. В этом плане важными для формирования доверия становятся такие профессиональные и морально-этические качества субъектов высшего образования, как верность своим университетам, профессии, социальная солидарность, справедливость, взаимная ответственность преподавателей и студентов.

На наш взгляд, именно морально-нравственный потенциал доверия, а не только и не столько формальная институциональная реформа, может обеспечить высокие показатели образовательной, научной и воспитательной деятельности российских университетов, их привлекательность и престиж в национальном и международном образовательном пространстве. Такая трактовка роли и значения доверия актуализирует задачу его научного исследования.

Фундаментальность сформулированной научной проблемы определяется рядом моментов: ее теоретической и практической важностью, а также новизной и слабым уровнем разработанности; возможностями переоткрытия доверия как социального и человеческого капитала взаимодействующих образовательных общностей в университетах благодаря перспективам использования его значительных ресурсов; необходимостью создания и применения новых социальных технологий формирования доверия. Такая постановка проблемы обусловлена внутренней логикой развития социологической науки и практики высшего образования, а ее решение требует серьезных исследований, которые обеспечат рост готовности страны к новым вызовам, еще не проявившимся и не получившим широкого общественного признания, но уже прогнозируемым и поэтому требующим своего учета.

Что препятствует существованию доверия в высшем образовании страны?

Во-первых, тотальное недоверие к социальным институтам в целом, которое распространяется и на высшую школу, массовая неудовлетворенность практически всех слоев населения ее деятельностью и процессами ее реформирования.

Во-вторых, бюрократизация (часто – сверхбюрократизация) образовательных отношений и ужесточение различных форм контроля над деятельностью образовательных общностей, организацией и результатами научно-образовательного и исследовательского процесса, что провоцирует недоверие к системе управления высшим образованием.

В-третьих, активный процесс кодификации норм, способствующих усилению нормативного давления со стороны управленческих структур и внедрению недоверия в систему отношений образовательные общности – образовательный менеджмент.

В-четвертых, постоянно возникающие и периодически сбывающиеся риски дисфункциональности проводимых реформ, вызывающие недовольство и скептицизм образовательных общностей и сказывающиеся на характере внутри- и межсистемных, внутри- и межинституциональных связей.

В-пятых, низкий уровень доверия в вузах к образовательной политике, который сигнализирует о трех ее дефектах. Первый – отсутствие антропоцентричности, т. е. ориентации на человека – студентов и преподавателей, для блага которых существует высшее образование. Второй – сильная ориентация на «столичность» высшего образования, сопряженная с игнорированием потребностей регионов, вузы которых значительно сильнее, чем столичные университеты, страдают от реформирования, модернизации, оптимизации, реструктуризации и прочих декларируемых трансформаций. Третий – прагматическое использование высшей школы как инструмента вхождения в международное образовательное и экономическое пространство. Высшее образование рассматривается как «приложение», а не драйвер экономического развития страны и ее регионов, тогда как общество и вузовские общности испытывают потребность в реализации более широкого спектра его институциональных функций.

Прежде чем раскрывать содержание нашей теории доверия в высшем образовании, мы считаем необходимым осветить имевшие место в прошлые годы социологические подходы к этой проблеме<sup>10</sup>.

## **2.2. Исследования доверия в высшем образовании**

Наше исследование доверия в высшем образовании опирается на общие теории доверия как социального феномена, разработанные в зарубежной науке Н. Луманом, Ф. Фукуямой, П. Штомпкой, А. Селигменом, Э. Гидденсом, У. Беком, С. Лэшем, К. Ньютоном, С. Змерли, Б. Мишталъ<sup>11</sup>, в отечественной – Л. Гудковым,

---

<sup>10</sup> См. подробнее: Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие к высшему образованию: социологические подходы к исследованию проблемы // Вестник ПНИПУ. Серия «Социально-экономические науки». 2018. № 3. С. 21–35; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие в высшем образовании как социологическая проблема // Социологический журнал. 2018. Т. 24, № 4. С. 93–112; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Как превратить доверие в нематериальный актив высшей школы // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 6. С. 96–107.

<sup>11</sup> Luhman N. Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: Enke, 1968; Fukuyama F. Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity. N.Y.: Free, 1995; Штомпка П. Доверие – основа общества. М.: Логос, 2016; Селигмен А. Проблема доверия. М.: Идея-Пресс,

Б. Дубиным, Ю. Левадой, А. Коньковым, П. Козыревой<sup>12</sup>. Анализ работ этих и ряда других авторов показал, что проблема доверия в целом исследована в социологии достаточно обстоятельно. Более того, мы утверждаем, что в этой науке складывается особая отрасль знания – социология доверия. Однако о глубокой проработке проблемы доверия в социологии высшего образования вряд ли уместно говорить. Тем не менее и в этом направлении были осуществлены серьезные исследования.

Проблема доверия в высшем образовании рассматривается с нескольких концептуальных позиций. Одна из наиболее интересных, сформировавшихся в социологии и экономике высшей школы на рубеже XX–XXI вв., предметом изучения делает взаимосвязь разных видов доверия и социального капитала ключевых акторов высшего образования. Например, Д. Хелиуэлл и Р. Патнем исследовали влияние образования на формирование доверия и социальной активности американцев, сопоставляя свои данные с результатами кросс-культурных исследований данной проблемы. Оценивая внешние эффекты образования, в том числе высшего, они доказали, что повышение общего уровня образования граждан сопровождается ростом общего уровня их политической и социальной активности<sup>13</sup>. Л. Занин показывает позитивный эффект влияния образования на качество жизни, удовлетворенность им людей и формирование социального доверия в обществе<sup>14</sup>.

Важный срез проблемы дают социологические и экономические исследования доверия в контексте внешнего взаимодействия

2002; Beck U., Giddens A., Lash S. *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity Press, 1994; Newton K., Zmerli S. Three forms of Trust and their Association // *European Political Science Review*. 2011. Vol. 3, № 2. P. 1–32; Newton K. Taking a bet with ourselves. Can we put trust in trust? // *WZB Mitteilungen*. 2012. № 135. P. 6–9; Misztal B. *Trust in Modern Societies*. Cambridge: Polity Press, 1996.

<sup>12</sup> Гудков Л. Доверие в России: смысл, функции, структура // *НЛО*. 2012. № 117. С. 249–280; Гудков Л., Дубин Б. Институциональные дефициты как проблема постсоветского общества // *Мониторинг общественного мнения*. 2003. № 3. С. 33–53; Levada Yu. The Problem of Trust in Russian Public Opinion // *Proceedings of The British Academy*. 2004. Vol. 123. P. 157–171; Козырева П. М. Межличностное доверие в контексте формирования социального капитала // *Социологические исследования*. 2009. № 1. С. 43–54; Коньков А. Т. *Социальный капитал в современной социологии*. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2006.

<sup>13</sup> Helliwell J. F., Putnam R. D. Education and social capital // *Eastern Economic Journal*. 2007. Vol. 33, No. 1. P. 1–19.

<sup>14</sup> Zanin L. Education and life satisfaction in relation to the probability of social trust: a conceptual framework and empirical analysis // *Social Indicators Research*. 2017. Vol. 132, № 2. P. 925–947.

университетов и внутренних процессов преобразования университетской среды, которые происходят в последнее время. Так, Т. Рейц, учитывая изменения миссии и функций высшего образования, связывает эффективность внешних оценок научных исследований и рейтингования вузов с уровнем доверия конкретным университетам со стороны потенциальных инвесторов и в целом с институционализацией доверия к научному и образовательному знанию в информационном обществе<sup>15</sup>.

Особое направление исследований составляют работы по проблеме доверия к высшему образованию со стороны работодателей и промышленных партнеров<sup>16</sup>. Эти исследования показали, что именно доверие лежит в основе межвузовского сетевого взаимодействия и партнерства университетов со стейкхолдерами. Четко прослеживается зависимость уровня доверия к высшему образованию от оценки экономическими субъектами способности вузов решать задачи по формированию у выпускников востребованных обществом и рынком труда профессиональных компетенций, жизненных позиций и ценностей, а также возможности влиять на состояние социальной справедливости в обществе<sup>17</sup>.

С тех же концептуальных позиций звучит объективная критика внедрения бизнес-моделей в университетское управление. Исследователи считают, что оно приводит к истощению доверия внутри системы высшего образования и во внешней среде из-за потери вузами статуса носителя общественного блага<sup>18</sup>. Трендом науки последних лет стало изучение рисков реализации различных моделей университетского управления и управления высшим обра-

---

<sup>15</sup> Reitz T. Academic hierarchies in neo-feudal capitalism: how status competition processes trust and facilitates the appropriation of knowledge. *Higher Education*. 2017. Vol. 73, No. 6. P. 871–886.

<sup>16</sup> Bstieler L., Hemmert M., Barczak G. The changing bases of mutual trust formation in inter-organizational relationships: A dyadic study of university-industry research collaborations // *Journal of business research*. 2017. Vol. 74. P. 47–54.

<sup>17</sup> Ревина Е. В. О доверии к высшему образованию: экономический взгляд на проблему // *Управление экономическими системами*. 2015. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <<http://uecs.ru/marketing/item/3810-2015-11-19-11-40-46>> (дата обращения: 08.08.2017).

<sup>18</sup> Токарева С. Б., Голубь О. В. Деформация институционального доверия в современном образовательном пространстве: причины и проявления // *Вестник Волгоградского государственного университета*. Сер. 7. Философия. 2015. № 4. С. 134–138; Wright S., Greenwood D. Universities run for, by, and with the faculty, students and staff Alternatives to the neoliberal destruction of higher education // *Learning and teaching-the international journal of higher education in the social sciences*. 2017. Vol. 10, No 1. P. 42–65.

зованием в условиях социальной и экономической неопределенности. Результаты теоретических и эмпирических исследований показывают, что трансформация управления в сфере образования и следующие за ней организационные изменения приводят к вытеснению институционального доверия недоверием на всех уровнях образовательной системы<sup>19</sup>.

Актуальный взгляд на проблему доверия в высшем образовании формируется в исследованиях, посвященных способности университетов внедрять инновации в высшую школу и инициировать инновационные научные исследования<sup>20</sup>, сохранять высокое качество образования, устойчивую мотивацию и удовлетворенность студентов результатами обучения<sup>21</sup>, выстраивать конструктивные инновационные стратегии университетского управления и организационной культуры<sup>22</sup>. И отечественные, и зарубежные исследования показывают, что капитал взаимного доверия в сфере

---

<sup>19</sup> Балацкий Е. В. Ловушка аудиторных часов и новая модель образования // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 63–69; Вольчик В. В., Филоненко Ю. В., Аверкиева Е. С., Ширяев И. М. Бюрократизация и адаптивное поведение в сфере высшего образования // Journal of Economic Regulation. 2016. Т. 7, № 4. С. 57–71; Bormann I., John R. Trust in the education system – thoughts on a fragile bridge into the future // European Journal of Futures Research. 2014. Vol. 2, No. 1. P. 2–35; Yiannaki M. S. Conquering the power of change – a private university case study // 4th Annual EuroMed Conference of the EuroMed-Academy-of-Business «Business research challenges in a turbulent era» (Elounda, Greece, Oct. 20–21, 2011). 2011. P. 1239–1257.

<sup>20</sup> Birchley S. L. Narratives of trust: working in higher education // 7<sup>th</sup> International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN). Barcelona, 2015. P. 7135–7143.

<sup>21</sup> Токарева С. Б., Голубь О. В., Горина Т. С., Калашникова Н. А. Институциональное доверие в высшей школе и качество образования. Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 2015; Ennen N. L., Stark E., Lassiter A. The importance of trust for satisfaction, motivation, and academic performance in student learning groups // Social Psychology of education. 2015. Vol. 18, No 3. P. 15–633.

<sup>22</sup> Афанасьева Д. О., Гулиус Н. С., Кашпур В. В., Кузнецов А. Г., Петрова Г. И., Юрина Е. А. Исследование трансформации корпоративной культуры университета (опыт Национального исследовательского Томского государственного университета) // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 1. С. 53–64; Borges G., Carvalho de Souza Domingues M. G., Silva Cordeiro R. C. Student's trust in the university: analyzing differences between public and private higher education institutions in Brazil // International Review on Public and Nonprofit Marketing. 2016. Vol. 13, Iss. 2. P. 119–135; Tierney W. G. Trust and Organizational Culture in Higher Education. Cultural Perspectives on Higher Education / J. Välimaa, O.-H. Ylijoki (eds.). USA: Springer, 2008. P. 27–42.

высшего образования особенно значим в условиях, когда не работают институциональные нормы, когда результат образовательной или научной деятельности отсрочен во времени. В этом смысле образование и науку называют «доверительными услугами», так как потребитель платит за них «впрок», доверяя репутации вуза<sup>23</sup>.

Наиболее глубоко и многоаспектно разрабатывается проблема межличностного доверия и доверия между образовательными общностями в вузе. Эта тема волнует исследователей, которые рассматривают метод доверительного диалога как способ изменения отношений между студентами и преподавателями<sup>24</sup>. В меньшей степени разработана за рубежом проблема доверия между преподавателями и администрацией университетов<sup>25</sup>, в то время как для российской социологии высшего образования она остроактуальна<sup>26</sup>.

Таким же актуальным, но мало разработанным предметом изучения нам представляется культура доверия в высшем образовании. В категориальном аппарате исследований организаций,

---

<sup>23</sup> Кузьминов Я. Наши университеты // Экономика образования. 2008. № 4. С. 37–46.

<sup>24</sup> Hendry G. D., Hyde S. J., Davy P. Independent student study groups // Medical education. 2005. Vol. 39, No. 7. P. 672–679; Malin J. R., Hackmann D. G. Mentoring as Socialization for the Educational Leadership Professoriate: A Collaborative Autoethnography // Mentoring & Tutoring. 2016. Vol. 24, No. 2. P. 158–178; Malin J. R., Hackmann D. G. Mentoring as Socialization for the Educational Leadership Professoriate: A Collaborative Autoethnography // Mentoring & Tutoring. 2016. Vol. 24, No. 2. P. 158–178; Moraru M., Cristea G. Self-Knowledge and Professional Development-Sustainable Educational Condition of a Relationship // 2<sup>nd</sup> Cyprus International Conference on Educational Research (CY-ICER, Feb. 14–16, 2013). Procedia Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 89. P. 94–97; Werder C., Skogsberg E. Trusting Dialogue for Engaging students. In: Student engagement handbook: practice in higher education / E. Dunne, D. Owen (eds.). London: Emerald, 2013. P. 133–144.

<sup>25</sup> Gawley T. University administrators as information tacticians: Understanding transparency as selective concealment and instrumental disclosure // Symbolic interaction. 2008. Vol. 31, No. 2. P. 183–204.

<sup>26</sup> Абрамов Р. Н. Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. 2011. № 7. С. 37–47; Балацкий Е. В. Управленческие парадоксы реформы в университетском секторе // Журнал новой экономической ассоциации. 2015. № 2. С. 124–149; Вольчик В. В., Кривошеева-Медянцева Д. Д. Реформы в сфере высшего образования: роль институтов и социального капитала // Journal of institutional studies. 2016. Т. 8, № 2. С. 87–104; Курбатова М. В. Реформа высшего образования как институциональный проект российской бюрократии: содержание и последствия // Мир России: Социология, этнология. 2016. Т. 25, № 4. С. 59–86.

культуры, науки, экономических отношений это понятие активно используется, тогда как социологи высшего образования ограничиваются лишь постановкой ее проблемы. Разработки понятия и структуры культуры доверия, особенностей этого феномена в сфере взаимодействия участников образовательного процесса немногочисленны<sup>27</sup>.

Таким образом, анализ литературы показывает, что в социальных науках сложился многогранный дискурс доверия в высшем образовании. Как и сам исследуемый феномен, дискурс постоянно меняется, дополняется новыми проблемами и теоретико-методологическими подходами. В нем также постоянно возникают «лакуны», которые требуют новых теоретических обоснований и эмпирических исследований в разрезе современных тенденций и изменений в высшем образовании. Нужен целостный, системный анализ доверия на основе методологии междисциплинарного исследования, в рамках которого социологический подход может выполнить интегрирующую роль.

Почему исследование доверия в высшем образовании до сих пор носит несколько фрагментарный характер, в отличие от анализа доверия в целом как широкого социального, философского, экономического, психологического феномена?

Причины этой ситуации, по нашему мнению, объясняются несколькими обстоятельствами: 1) доверие к высшему образованию сохранялось долгое время в сравнении с доверием к другим социальным институтам российского общества, поэтому не требовалось его специального исследования; 2) ресурсные возможности доверия в высшей школе не были осмыслены на фоне обострения проблем материального характера; 3) концепция социального капитала, которая является базовой для разработки проблемы доверия, была развита в отечественной науке довольно слабо и никак не сопрягалась с характеристиками доверия в высшем образовании; 4) в самом высшем образовании проблема доверия возникла только в процессе изменения модели образовательного менеджмента.

---

<sup>27</sup> Матушак А. Ф. Прогнозирование культуры доверия участников образовательного процесса в высшем профессиональном образовании // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. Вып. 5. С. 120–125 ; Шуклина Е. А. Культура доверия как фактор формирования сетевых взаимодействий вузов // Известия УрФУ. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2019. № 1. С. 174–184.

### **2.3. Содержание теории доверия в высшем образовании**

Цель разработки нашей социологической теории доверия в высшей школе состоит в поиске и анализе направлений, путей и механизмов формирования доверия в российском высшем образовании, которое пронизывало бы взаимодействия между элементами его системы и основными образовательными общностями – менеджментом на всех уровнях управления, профессиональным сообществом преподавателей и университетских исследователей, студентами, стейкхолдерами. Разработка такой теории и исследование условий ее практической реализации необходимы для формирования нового типа взаимодействий, основанных на использовании ресурсов доверительных отношений, человеческого и социального капитала вузовских образовательных общностей.

Исследование противоречий, связанных с проблемой доверия/недоверия в российском высшем образовании, должно базироваться на принципах междисциплинарного анализа, т. е. строиться на пересечении социологического, психологического, социально-психологического, экономического и профессионально-этического, образовательного, управленческого знания. Такой подход позволяет комплексно изучать взаимодействие между основными субъектами высшей школы, а также между элементами ее системы – управлением высшим образованием на всех его уровнях, образовательными организациями и вузовскими общностями. Выход за рамки узкодисциплинарного подхода дает возможность выявить весь ресурсный потенциал доверия как нематериального актива.

Продуктивность методологии исследования доверия в высшем образовании определяется также используемыми во взаимосвязи институциональным, системным, общностным, социокультурным, моральным, профессионально-этическим, деятельностным, ресурсным, темпоральным подходами. В известных нам исследованиях проблемы доверия вообще, в том числе – в высшем образовании, применялись преимущественно институциональный, системный или профессионально-этический подходы (причем автономно, вне их связи между собой) и практически отсутствовали остальные из вышеназванных подходов.

Мы полагаем, что необходимо органическое сочетание их всех, при сохранении доминирующей ориентации на важнейшие методологические принципы институционального, системного, общностного и профессионально-этического подходов. Заметную роль могут сыграть методологические принципы нелинейного анализа, который дает возможность рассмотреть динамику феномена доверия в процессе перехода от линейного к нелинейному развитию российского высшего образования в условиях общественных из-



менений и растущей социальной неопределенности (подробнее об этом см. в параграфе 1 главы 6).

Далее обратимся к анализу наиболее актуальных, с нашей точки зрения, проблем социологической теории доверия в высшем образовании.

В условиях социально-экономического кризиса перед исследователями и практиками высшей школы рано или поздно встает вопрос о поиске нематериальных активов, обладающих свойством компенсировать дефицит материальных ресурсов и способных дать реальный импульс развитию высшего образования. На определенном этапе трансформации вузовского образования, даже при условии достаточности (намеренно не говорим – избыточности) материальных ресурсов, заметное поступательное развитие высшей школы может и не происходить. Такая ситуация есть отражение, с одной стороны, специфики высшего образования как объекта инвестиций, с другой – нелинейной зависимости высшего образования от различных ресурсов, проявляющейся в условиях социальной и экономической неопределенности.

Тяжелый кризис отечественной высшей школы как никогда раньше актуализирует проблему духовных и моральных факторов в ее жизнедеятельности. На фоне удручающих данных о материально-техническом, информационном, технологическом, финансово-экономическом разрывах между российскими и ведущими зарубежными вузами, представленных в различных аналитических отчетах, многими представителями научно-педагогического сообщества все четче артикулируется надежда хотя бы на человеческие отношения в нечеловеческих условиях профессиональной деятельности.

К числу нематериальных факторов, способных превратиться в актив развития высшей школы, мы относим доверие. Оно формируется как внутри системы высшего образования (на институциональном уровне, между образовательными общностями и организациями), так и во взаимодействии с акторами внешней среды – обществом в целом, его отдельными структурами, институтами, социальными группами. Однако доверие в высшем образовании можно назвать «спящим ресурсом», пока никак не работающим на решение ключевых проблем отечественной высшей школы. В поисках причин этой ситуации и возможных подходов к ее преодолению мы обратились к изучению доверия как элемента социального капитала субъектов высшего образования.

Обобщая различные трактовки доверия, в них можно выделить два подхода. Первый связан с пониманием доверия как сугубо личностной характеристики. С позиций второго подхода доверие трактуется как атрибут социального взаимодействия, в процессе

которого формируется социальный капитал. Именно второй подход нам ближе, поскольку он позволяет рассматривать доверие как нематериальный актив высшей школы.

Следует подчеркнуть, что доверие в высшей школе контекстуально. Оно не обладает собственной сущностью, оторванной от деятельности и взаимодействия субъектов доверия, в качестве которых выступают, в первую очередь, образовательные общности и организации. Другими словами, доверие следует рассматривать лишь в контексте их отношений друг с другом.

В своем теоретическом анализе мы обращаемся к тем сущностным признакам доверия, которые характеризуют взаимодействие между его субъектами. К таким признакам мы относим ответственность, выполнение обязательств и обещаний, открытость и прозрачность деятельности, справедливость, доброжелательность, благосклонность, внимательность, добросовестность и др.

В анализе доверия в высшем образовании важно рассматривать такие его виды, как институциональное, общественное и моральное. Под институциональным доверием мы понимаем основанное на устойчивых ожиданиях отношение к институту высшего образования в целом, его структурам, организациям, нормам и идеологии со стороны тех, кто уже в него реально включился или собирается это сделать. Общественное доверие в высшем образовании трактуется нами как социальное взаимодействие образовательных общностей в вузах, ориентированное на достижение взаимно ожидаемых результатов во всех сферах совместно осуществляемой деятельности.

Под моральным доверием будем понимать убежденность субъектов высшего образования в честности, искренности, добросовестности тех, кто несет ответственность за выполнение своих функций и социальных ролей, связанных с деятельностью по организации и осуществлению образовательного и научно-исследовательского процессов. В основе морального доверия лежит верность всех структур высшего образования (элементов его системы) своим университетам, профессии, социальной солидарности. Моральное доверие выступает как своего рода сквозная характеристика доверия в высшем образовании, пронизывающая и институциональные, и общественные его проявления.

Независимо от вида доверия, его субъектами выступают взаимодействующие в сфере высшего образования акторы – индивиды, социальные общности и организации. Среди этих субъектов ключевыми являются образовательные общности. Объектами их доверия (или недоверия) выступают как образовательные общности и организации, так и органы управления высшим образованием.

Сущностной характеристикой доверия в высшей школе является его культура<sup>28</sup>. Она представляет собой способ актуализации ресурсности доверия и «перевода» его в нематериальный актив высшего образования. Культура доверия включает в себя ценность доверительных отношений, нормы доверительных взаимодействий, модели доверительного поведения.

Доверие обладает способностью к конвертации в иные активы высшего образования благодаря реализации ряда своих функций. Одна из них – формирование и поддержка творческой мотивации преподавателей и студентов. В этом случае доверие конвертируется в интеллектуальный капитал субъектов высшего образования. Если уровень доверия низкий, то результативность учебного и профессионального труда падает. Недоверие же способно и вовсе разрушить творческий и инновационный потенциал образовательных общностей.

Не менее важная функция доверия – создание партнерских связей и социальных сетей, продуцирование кооперации и сотрудничества в системе высшего образования между его субъектами – образовательными организациями, научными коллективами, органами управления, стейкхолдерами, родителями. Низкий уровень доверия или его отсутствие приводит к разрушению социальных связей и взаимодействий, которые выступают ядром социального капитала российских вузов.

Доверие способно конвертироваться в экономические эффекты благодаря снижению издержек на контролирующие образовательные структуры, повышению имиджа и репутационной привлекательности вузов, привлечению в них сильных студентов, профессоров и научных работников. Это, в свою очередь, обеспечивает приток дополнительного финансирования из различных источников (госбюджета, предприятий, фондов и т. д.).

Несмотря на очевидное влияние доверия на все стороны вузовской жизни, оно по своей сути является нематериальным активом, трудно измеряемым и требующим «тонкой» настройки и «тонкого» управления. В этом его специфика и трудности исследования. Не случайно многие специалисты предлагают разработку специальной теории измерения доверия и постоянно дискутируют о возможностях количественных и качественных стратегий его изучения. Мы бы добавили к этой дискуссии вопрос о необходимости особого подхода к измерению доверия в высшем образовании.

Трактовка доверия как элемента социального капитала позволяет увидеть источник исследуемой нами проблемы в системе отношений и взаимодействий, сложившейся между различными

---

<sup>28</sup> Штомпка П. Доверие – основа общества. М. : Логос, 2016. С. 243–246.

субъектами российского высшего образования. Определяющую роль в данной ситуации, на наш взгляд, играет управление этой сферой, задающее системные, институциональные, организационные рамки взаимодействия и обладающее инструментами для создания и использования ресурса доверия.

Актуальным представляется рассмотрение не только доверия к управлению как образовательному институту и управленцам как образовательной общности, но и понимания представителями образовательного менеджмента роли доверия в системе их управленческой деятельности. Если для продвинутых, успешно развивающихся коммерческих организаций доверие давно стало одним из главных инструментов внешней и внутренней корпоративной политики и способом извлечения из доверительных отношений различных благ, то для университетского управления, по всей видимости, это пока не очевидный факт.

Доверие сегодня остается для управления высшей школой недоступным и неподконтрольным нематериальным активом – как на уровне института и системы, так и на уровне конкретных образовательных организаций. Это происходит потому, что сама система управления высшим образованием базируется на диаметрально противоположном принципе – недоверии. В советское время в обществе звучал лозунг «доверяй, но проверяй». Это вовсе не означало, что в реальных отношениях господствовало доверие. Но, по крайней мере, принцип провозглашался и говорилось о необходимости его соблюдения! Заметим, что авторы этого лозунга были представителями «махровой советской бюрократии». В современной же высшей школе доминирует иной принцип – «не доверяй и проверяй», – по своей сути выступающий квинтэссенцией новой образовательной бюрократии.

Изучение образовательной бюрократии как феномена, скорее всего, войдет в историю российской университетологии как магистральная проблематика начала XXI века. Если уже сейчас обобщить имеющиеся точки зрения, факты и оценки, то вывод будет неутешительным: феномен вузовской бюрократии представляется даже более опасным, чем государственная бюрократия, которая является плотью от плоти признаком института государства, но никак не образования. Опасность заключается не только в эффектах деформации образовательных отношений в актуальном времени. Она кроется в последствиях, отсроченных во времени и связанных с тем, что недоверие постепенно входит «в кровь и плоть» образовательных общностей, в существенной мере дистанцированных от управления. С позиций теории доверия, в академической среде происходит формирование антикультуры доверия, усугубляющей системный кризис российского высшего образования.

Суть проблемы заключается в том, что управление, от которого во многом зависит качество и количество этого ресурса высшего образования, не нуждается в доверии, иначе оно не стало бы так открыто игнорировать отношение к себе со стороны образовательных общностей преподавателей и студентов, и не стало бы насаждать принципы и практики управления, разрушающие живую ткань академического сообщества.

Впрочем, в изложенный выше тезис стоит внести несколько поправок. Ресурс доверия в некоторых ситуациях все же жизненно необходим управлению. Обойтись без него в сфере высшего образования, где многие процессы и результаты деятельности построены на ожиданиях, отсроченном эффекте, негласных консенсусах и неформализованных практиках, порой невозможно. В этих случаях ресурс доверия все же изыскивается и мобилизуется, но используется либо нерационально, либо попросту эксплуатируется – без каких-либо инвестиций в него и воспроизводства. Это, в свою очередь, порождает эффект обманутого доверия, чреватого репутационными рисками не только для управления, но и для самих вузов, с которыми оно аффилируется. При этом издержки по минимизации последствий этих рисков ложатся на сотрудников университета, не относящихся к управлению.

Многие исследования проблем высшего образования, проведенные в последние годы, фиксируют явные признаки снижения доверия к управлению высшей школой и университетскому менеджменту. К конкретным данным, аргументирующим этот вывод, мы еще обратимся далее. Сейчас же подчеркнем тезис о том, что этот процесс есть следствие недоверия к образовательным общностям со стороны управления: студенты и преподаватели отказывают руководству в доверии, потому что оно первым демонстрирует свое недоверие по отношению к ним. Срабатывает принцип бумеранга. Возникает вопрос, почему.

Первый ответ указывает на укоренение в российском высшем образовании модели государственной бюрократии в том ее нерациональном формате (в противовес веберовскому рациональному), в каком она существует сегодня в системе государственного управления. Соответственно, рост недоверия в высшем образовании в целом отражает уровень недоверия населения страны к основным институтам государственной власти.

Другой ответ указывает на некий парадокс современного состояния отечественной высшей школы. Оказывается, что ее управленческим структурам сформировать, сохранить или восстановить доверие намного труднее, чем искать традиционными способами необходимые материальные и человеческие ресурсы. Второе стало привычным занятием. Легче всего привлечь извне персонал

и объемы финансирования, «правильно» их перераспределить «здесь и сейчас» без оглядки на принципы социальной справедливости и органической солидарности, без учета будущего и прогнозирования последствий. Труднее трансформировать вуз изнутри, выстраивать отношения в нем путем поиска ресурсов нематериального характера. Сложнее меняться самому управлению и менять его отношения с образовательными общностями. Не случайно, как показывают исследования, в том числе и наши, наиболее глубокий уровень неудовлетворенности в вузах вызывают внутренние отношения между менеджментом, сложившимися практиками управления и основными образовательными общностями. Именно в этой сфере «спрятаны» одни из основных ресурсов доверия.

#### **2.4. Доверие в контексте социологического изучения новой ресурсности высшего образования**

К эмпирическому исследованию проблемы доверия мы обратились в связи с разработкой нелинейной модели высшего образования в Уральском макрорегионе, когда перед нами встала задача поиска и обоснования ресурсности для создания целостной системы высшей школы в масштабах федерального округа<sup>29</sup>. Результаты эмпирического исследования<sup>30</sup>, в ходе которого изучались ресурсы сетевого взаимодействия университетов, временные ресурсы образовательных общностей, инновационный потенциал вузов и др., заставили нас увидеть в решении проблемы доверия новые перспективы развития высшей школы в условиях социальной и экономической неопределенности. Так возникла потребность в отдельном исследовании доверия как нематериального актива развития высшей школы с постановкой новых исследовательских задач.

---

<sup>29</sup> Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2017.

<sup>30</sup> Исследование было проведено научным коллективом Уральского федерального университета под руководством Г. Е. Зборовского в 2016–2017 гг. Массовый опрос преподавателей и студентов Уральского федерального округа был проведен в январе – марте 2017 г. Генеральную совокупность составляли 53 самостоятельных вуза УрФО. Использовалась квотная выборка, сформированная на основе статистических данных об образовательных общностях регионов УрФО (Свердловской, Челябинской, Тюменской, Курганской областей, Ханты-Мансийского автономного округа). Внутри каждого региона осуществлялось квотирование по направлениям подготовки (инженерно-техническому, естественно-научному, гуманитарному, социально-экономическому). Объем выборочной совокупности составил: преподавателей – 810 чел., студентов (были опрошены студенты 3–4-х курсов) – 1 860 чел.

Сейчас мы обращаемся к полученным ранее результатам, преследуя цель их соотнесения с новой исследовательской концепцией и выстраивания на их основе новых гипотез и методической стратегии. В методике реализованных ранее опросов различные аспекты доверия измерялись через субъективные оценки отношения университетских преподавателей и студентов к образовательной политике на разных уровнях ее реализации и друг к другу. Поэтому на эмпирическом уровне доверие рассматривалось, с одной стороны, сквозь призму институционального, с другой – общностного подхода.

Далее кратко представим теоретическую, эмпирическую и операциональную интерпретацию концепта доверия в высшем образовании. Мы исходили из его трактовки как принципа институциональных и общностных отношений, складывающихся в высшем образовании. Этот принцип отражает устойчивость ожиданий добросовестного выполнения своих обязанностей и обязательств различными субъектами, взаимодействующими в сфере высшего образования. К этим субъектам мы относим структуры высшего образования (вузы, образовательные общности, органы управления) и тех, кто с ними взаимодействует (работодатели, органы власти и т. д.).

Эмпирическая методология включала в себя три блока:

1) на институциональном уровне доверие измерялось через отношение вузовских общностей (преподавателей и студентов) к образовательной политике в сфере высшей школы, реализуемой различными институциональными структурами управления – на федеральном, региональном, муниципальном уровнях<sup>31</sup>;

2) на организационном и общностном уровнях доверие измерялось через отношение образовательных общностей к различным вузовским структурам управления и общностям (университетским менеджерам и работодателям, связанным с вузом);

3) на общностном уровне доверие измерялось через отношения внутри образовательных общностей преподавателей и студентов и между ними.

Операциональная интерпретация показателей доверия предполагала использование порядковых шкал, на базе которых осуществлялись расчет индекса доверия (как условной средней по порядковой шкале) и проверка значимости различий индекса по Т-тесту Стьюдента.

В институциональном плане оценивалось доверие преподавателей и студентов к образовательной политике и реформам в об-

---

<sup>31</sup> При этом мы не рассматривали доверие к вузу и вузовским общностям со стороны административных структур, хотя это и представляется очень важным, но требующим отдельного исследования аспектом.

ласти высшего образования. Полученные данные свидетельствуют о том, что в противовес официальной риторике об успешном реформировании высшей школы преподавательское сообщество не доверяет ни целям, ни результатам образовательной политики, реализуемой государством на разных уровнях (табл. 1).

Таблица 1

**Преподаватели вузов о доверии к образовательной политике, реализуемой разными уровнями власти, в % от числа опрошенных по строкам**

<i>Доверяете ли Вы ...</i>	<i>Скорее да</i>	<i>Скорее нет</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Индекс доверия *</i>
образовательной политике, реализуемой в РФ в отношении высшей школы в настоящее время	18,4	66,1	15,5	-0,5
региональной власти, ответственной за социальную политику в области высшего образования	17,5	56,1	26,4	-0,4
министерству (департаменту) образования региона, ответственному за принятие управленческих решений по реформированию высшей школы	16,8	53,3	29,9	-0,4
образовательной политике муниципальной власти	20,7	45,2	34,1	-0,3

*\* Индекс рассчитан как условная средняя по порядковой шкале, колеблется в границах от -1 до +1.*

Обращает на себя внимание тот факт, что низкий уровень доверия, зафиксированный индексами в диапазоне от -0,5 до -0,3, характеризует отношение ко всем без исключения уровням управления высшим образованием. Поскольку в Уральском федеральном округе есть вузы различной принадлежности (федеральной, региональной, муниципальной), в исследовании мы могли замерить отношение научно-педагогического сообщества к политике всех основных субъектов управления высшим образованием.

Солидаризируясь в своих оценках доверия/недоверия, научно-педагогическое сообщество демонстрирует принципиальное несогласие, во-первых, с вектором реформы российского высшего об-



разования, во-вторых, со стратегиями деятельности всех регуляторов (от федерального министерства до университетского менеджмента), в-третьих, с навязываемой ему ролью исполнителя, а также инструмента и расходного человеческого ресурса для решения задач, лежащих за гранью интересов академического сообщества. Очевидно, что поддержки и понимания менее чем 20 % представителей научно-педагогического сообщества недостаточно для реализации глобального по содержанию, масштабам и времени реформаторского проекта в высшей школе. Социальная база реформы сильно «проседает», по крайней мере в регионах России.

Уровень институционального доверия выступает индикатором еще одной проблемы – большой дистанцированности друг от друга управления и академического сообщества и поляризации вследствие этого образовательного пространства. Эта ситуация «съедает» позитивные эффекты одних трансформаций в высшей школе и не позволяет принять и реализовать другие. При этом недоверие приобретает системный и взаимный характер. Он проявляется со стороны управления – в постоянном росте издержек на тотальный сверхбюрократический контроль, со стороны академического сообщества – в опасном росте оппортунистических стратегий поведения<sup>32</sup>. Все это подрывает основы профессиональной этики и доверие других субъектов образования – студентов, родителей, стейкхолдеров.

Особый интерес представляет анализ доверия педагогов вузов к образовательной политике руководства университетов, к вузовским структурам, стейкхолдерам, а также к своим коллегам и студентам (табл. 2). Уровень доверия к ним гораздо выше, чем к властным структурам, и колеблется в плюсовых пределах от 0,4 до 0,8, тогда как индекс доверия к последним имеет исключительно минусовые значения – от -0,3 до -0,5. Однако хотелось бы обратить внимание на любопытное обстоятельство: уровень доверия преподавателей к политике реформирования в вузе имеет тоже минусовую характеристику (-0,1). Мы в этом усматриваем отношение к жесткой вертикали власти, существующей в стране и реализуемой одновременно на всех уровнях, в том числе и образовательной организации.

---

<sup>32</sup> Курбатова М. В., Каган Е. С. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2016. Т. 8, № 3. С. 116–136.

Таблица 2

**Преподаватели вузов о доверии к образовательной политике, реализуемой в вузе,**  
в % от числа опрошенных по строкам

<i>Доверяете ли Вы ...</i>	<i>Скорее да</i>	<i>Скорее нет</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Индекс доверия*</i>
администрации вуза, в котором вы работаете	47,1	33,5	19,4	0,1
политике реформирования, осуществляемой в вашем вузе	36,4	38,9	24,7	-0,1
Ученому совету вуза	56,6	20,1	23,3	0,4
Наблюдательному (общественному) совету вуза	30,2	22,3	47,5	0,1
вузовскому профсоюзу	35,1	32,5	32,4	0,0
коллегам по работе	85,4	5,9	8,7	0,8
студентам	75,4	9,6	15,0	0,7
работодателям, которые связаны с вузом общими задачами подготовки молодых специалистов	58,7	10,6	30,7	0,5

*\* Индекс рассчитан как условная средняя по порядковой шкале, колеблется в границах от -1 до +1.*

Отсюда и экстраполяция недоверия в области высшего образования к политике органов власти и управления на отношение к политике вузовского управления. Можно согласиться с мнением о наличии феномена «диффузии доверия/недоверия преподавателей от центральных органов управления образованием к управленческим действиям в конкретном вузе»<sup>33</sup>. Однако обозначенные опасные тенденции, по-видимому, пока еще не достигли «точки невозврата», поскольку вузовские педагоги сохраняют высокий уровень доверия к своим коллегам и студентам.

Ресурс доверия служит невидимой скрепой между научно-педагогическим сообществом и студенчеством, позволяющей преодолевать противоречия и периодически возникающие взаимные претензии. Мнение студенческого сообщества отражает те же са-

<sup>33</sup> Шуклина Е. А., Певная М. В. Доверие как институциональная проблема высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 5. С. 126.

мые тенденции, которые проявляются у преподавателей: они явно доверяют сокурсникам и преподавателям (ближнему кругу социального взаимодействия) и значительно меньше – внутривузовскому управлению (здесь тоже просматривается различие: чем ближе управление, тем больше доверия). Крайне осторожное отношение у студентов проявляется к образовательной политике государства. Здесь впервые появляется отрицательный индекс доверия (табл. 3).

Таблица 3

**Студенты о доверии к субъектам образовательной деятельности и управленческой политики,**  
*в % от числа опрошенных по строкам*

<i>Доверяете ли Вы ...</i>	<i>Скорее да</i>	<i>Скорее нет</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Индекс доверия*</i>
сокурсникам	74,1	17,6	8,3	0,6
преподавателям	74,6	14,8	10,6	0,6
администрации факультета	51,4	25,6	23,0	0,3
администрации вуза	40,8	29,6	29,6	0,1
образовательной политике, реализуемой в вузе в отношении студентов	34,8	31,8	33,4	0,1
профсоюзу студентов	36,9	32,4	30,7	0,1
образовательной политике, реализуемой в РФ в отношении высшей школы	27,0	34,5	38,5	- 0,1

*\* Индекс рассчитан как условная средняя по порядковой шкале, колеблется в границах от -1 до +1.*

Проведенное исследование позволило рассмотреть место доверия в системе принципов, на которых строятся отношения между образовательными общностями в российской высшей школе. Доверие входит в «пул» тех принципов, которые формируют позитивный полюс отношений в вузе между преподавателями и студентами (табл. 4). Оно является ведущим среди таких принципов, как информационная открытость, взаимопонимание, взаимопомощь, взаимоуважение и толерантность. В то же время отношения преподавателей и руководства вузов определяются отрицательным полюсом, образованным принципами жесткой регламентации, соблюдения формальных правил и социальной дистанции, корпоративной зак-

рытости. Что касается студенческих оценок, то они весьма близки к преподавательским. Базовыми принципами отношений с преподавателями являются, по мнению студентов, взаимопонимание и взаимоуважение (47,9 %), доверие и партнерские отношения (44,6 %), информационная открытость (44,3 %), толерантность (34,8 %).

Таблица 4

**Мнение преподавателей о принципах, на которых строятся отношения в вузе, в % от числа опрошенных\***

<i>Принципы...</i>	<i>Между преподавателями и студентами</i>	<i>Между преподавателями</i>	<i>Между руководством вуза и преподавателями</i>
доверия, партнерских отношений	54,0	62,4	17,9
информационной открытости	43,1	35,1	17,7
жесткой регламентации отношений	9,1	5,0	43,6
толерантности	39,1	39,2	16,9
соблюдения формальных правил взаимодействия	29,5	22,5	44,7
соблюдения социальной дистанции	22,3	10,3	39,1
корпоративной закрытости	6,1	5,7	31,4
взаимопонимания, взаимопомощи, взаимоуважения	41,2	53,7	13,3

\* Сумма ответов превышает 100 %, поскольку у респондентов была возможность выбрать несколько вариантов ответов.

Данные нашего исследования свидетельствуют о выраженном процессе диффузии доверия/недоверия между образовательными общностями. Причем этот процесс, обладающий большим потенциалом как конструктивного, так и деструктивного плана, практически неконтролируем. Таким образом, перед исследователями встает важная задача: выявить и оценить ресурсные возможности доверия как нематериального актива развития современного высшего образования и его образовательных общностей. Она сопряжена с другой задачей – определением направления влияния фактора доверия на образовательные общности в вузе с целью обогащения их человеческого капитала, повышения их социальной, гражданской, интеллектуальной активности.

Мы считаем, что дальнейшее игнорирование в управленческой деятельности характера реальных отношений между образовательными общностями и доверия как важнейшего принципа их построения и сохранения усугубит ситуацию «холодного хода» образовательной реформы. В связи с этим перед исследователями встает еще один блок «позитивных» исследовательских задач. Среди них: 1) поиск путей формирования культуры доверия в высшем учебном заведении, направленных на создание образовательной среды, благоприятной для установления доверия между субъектами образования; 2) определение вектора изменений государственной политики в области высшего образования, ориентированных на формирование в нем отношений доверия; 3) разработка конкретных рекомендаций для органов государственной власти и местного самоуправления, некоммерческих и коммерческих организаций, работающих с вузами, по созданию в них программ и проектов, направленных на раскрытие и использование ресурсов доверия.

Наше исследование было важно и для определения методической стратегии дальнейшего изучения доверия в высшем образовании. Очевидно, что количественные методы дают общую картину проблемы, но не позволяют детально прорисовать все выявленные противоречия. Это означает необходимость разработки микс-стратегии, предполагающей соединение количественных и качественных методов, включая: опрос, глубинное полуструктурированное интервью экспертов, фокус-группы, анализ письменных документов, анализ контента социальных сетей.

Разработка теории доверия в высшем образовании и ее эмпирическая верификация позволяет сделать некоторые выводы.

1. Уровень доверия к институту высшего образования, к политике в этой сфере, осуществляемой федеральными, региональными, муниципальными органами власти и управления, является низким. В общем и целом он отражает существующее среди всех социальных слоев общества глубокое недовольство реальным положением дел в высшей школе.

2. Это недовольство и недоверие транслируются на оценки образовательными общностями стратегии и тактики деятельности управленческих структур в вузах. И хотя эти оценки выше, чем зафиксированные в отношении к политике органов власти и управления на их разных уровнях, тем не менее они оставляют желать много лучшего.

3. Российские университеты все больше и больше нуждаются в формировании внутривузовской культуры доверия и поиске социальных технологий этого процесса, что должно стать одной из важнейших задач вузовского менеджмента, без решения которой все остальные нормативные регуляторы окажутся бесполезными.

4. Недооценка доверительных отношений между образовательными общностями (включая менеджмент), базирующихся на горизонтальных связях, приводит лишь к усилению деструктивных функций высшего образования и падению его социальной эффективности.

5. Нарастание в стране и в мире в целом ситуации экономической и социальной неопределенности, порождающей неуверенность в будущем, отражается в полной мере на положении дел в высшем образовании. Вместе с тем эта ситуация способна – при наличии в вузах социально приемлемого взаимодействия между образовательными общностями – превратить феномен доверия в значимый элемент образовательной политики в высшей школе.

6. В свете сказанного очевидна необходимость дальнейшей разработки междисциплинарной проблемы доверия в высшем образовании, методологии и методики ее исследования, мониторинга доверия в высшей школе на федеральном, региональном, университетском уровнях. Важным становится изучение зарубежного опыта теоретического освоения и практического решения проблемы доверия в высшем образовании.

В заключение поставим один важный вопрос, ответ на который представляет собой продолжение выводов: возможно ли превращение «спящего ресурса» доверия в отечественном высшем образовании в нематериальный актив его развития? Доверие может стать реальным принципом его функционирования при соблюдении целого ряда условий. Применительно к трем видам доверия – институциональному, общностному, моральному – эти условия могут быть сформулированы следующим образом:

1. Необходимо изменение модели и идеологии управления высшей школой и конкретными образовательными организациями. Оно предполагает создание партисипативных управленческих структур, включающих академическое сообщество в процесс принятия решений по важнейшим направлениям развития высшего образования. Значимым условием этого процесса является разрушение системы бюрократического контроля и надзора и восстановление академических свобод, сопровождающееся установлением транспарентности управления высшей школой и конкретными вузами.

2. Требуется разработка и внедрение социальных технологий управления доверием, позволяющих создавать, сохранять и восстанавливать его ресурс в разных сферах образовательного взаимодействия, между различными его субъектами и на разных уровнях системы высшего образования.

3. Важную роль должно сыграть искоренение вузовских практик, продуцирующих недоверие («рейдерских захватов» и «отжимов» ресурсов, нерегулируемой и нездоровой конкуренции внутри

вузов), и их замена практиками, основанными на доверии (реальной состоятельностью, общественным договором, консенсусом, взаимным уважением, сетевыми взаимодействиями, партнерскими коллаборациями).

4. Залогом восстановления доверия в высшем образовании должен стать принцип антропоцентричности. Имеет большое позитивное значение формирование университетской этики и культуры доверия. В их основе – возведение уважения к человеку в ранг основной ценности жизни вуза и вузовского взаимодействия.

Замена сложившегося в высшем образовании недоверия на доверие требует длительного времени, большой воли, искреннего желания, высокой активности от всех участников образовательного взаимодействия. Ожидать, что это может произойти в ближайшем будущем, утопично. Но время перемен наступает. Мы их связываем, главным образом, с трансформацией отношений в вузе, где изначально должны формироваться подлинно человеческие отношения, ожидания, надежды и действия, полные доверия.

### § 3. Теория взаимодействия вузов и городов

#### 3.1. Фундаментальность проблемы взаимодействия вузов и городов

Одной из актуальных проблем современного российского высшего образования являются отношения между университетами и городами, в которых они расположены. От того, насколько тесными и эффективными являются эти связи, во многом зависит успешное развитие и тех и других. Чем активнее университеты участвуют в решении экономических, социальных, культурных проблем городской жизни, реализуя тем самым свою «третью миссию», тем больше возможностей для содействия своему развитию они могут получить от города. С другой стороны, город, имеющий у себя перспективный и успешно развивающийся университет, обладает хорошими предпосылками для привлечения талантливой и мотивированной на учебу молодежи и получения новых импульсов для роста.

Между тем в стране существует острая и требующая своего решения проблема сохранения во многих городах действующих вузов и самих этих городов, расположенных в провинциальной России. В последние годы в высшем образовании страны происходят радикальные изменения, связанные с его оптимизацией и реструктуризацией. Наряду с модернизацией высшего образования, стремлением к повышению его качества происходит сокращение числа самостоятельных государственных и негосударственных вузов и филиалов. За последние несколько лет их общее количество в стране сократилось в 2,5 раза<sup>34</sup>.

В соответствии с принятыми ранее правительственными решениями этот процесс будет продолжаться и в последующие годы. Декларируется, что он направлен на усиление конкурентоспособности отечественной высшей школы в глобальном образовательном пространстве, повышение ее роли в жизни общества и конкретных регионов страны, превращение в драйвер их социально-экономического развития. Однако оптимизация и реструктуризация высшей школы осуществляются весьма противоречиво, без осмысления их ближайших и отдаленных социально-экономических и социокультурных последствий.

В особенности это касается тех регионов и городов, вузы которых испытывают на себе давление угрозы ликвидации, присоединения, сокращения, превращения в филиал. Это, как правило,

---

<sup>34</sup> В России отчислили половину вузов. За три года прекратили существование более тысячи учебных заведений. URL: <https://www.kommer-sant.ru/doc/3540086> (дата обращения: 12.10.2019).



средние, большие, а иногда и крупные города, в которых в основном функционируют 1–2 вуза. Таких городов в стране около 70, то есть 40 % от общего количества городов с населением свыше 100 тыс. человек. В соответствии со статистической классификацией, к средним мы относим города с населением от 50 тыс. до 100 тыс. жителей, к большим – от 100 тыс. до 250 тыс., к крупным – от 250 тыс. до 500 тыс. жителей<sup>35</sup>.

Ликвидация самостоятельного вуза в городах, где он зачастую является единственным, приводит к миграции молодежи, в первую очередь выпускников школ. Это постепенно меняет количественно и качественно социальную инфраструктуру городской среды, снижает интеллектуальный потенциал таких городов, лишает их привлекательности для населения, а в итоге и будущего. В перспективе одного-двух поколений таким городам угрожает депопуляция, стагнация и депрессия (как это недавно произошло с деревней, из которой «ушли» школы, учреждения здравоохранения и культуры).

В высшем образовании России в последние годы стали заметными две ключевые, связанные между собой, тенденции. В одной из них отражается процесс интеграции российского высшего образования в мировое образовательное пространство. В другой обнаруживается процесс его регионализации. Речь идет об адаптации систем и практик подготовки кадров, формирования человеческого капитала, проведения научных исследований применительно к особенностям и потребностям регионов и городов. В связи с этим требуется осмысление этих двух взаимосвязанных тенденций в привязке к проблеме провинциальных городов и вузов. Анализ этих тенденций позволил бы учитывать одновременно и мировые тренды в развитии высшей школы, и интересы российского общества, его регионов и городов.

Высшее образование является структурообразующим элементом процессов подготовки кадров и воспроизводства человеческого капитала, особой сферой экономики, стимулятором инновационного развития. В этом качестве высшая школа становится одним из основных факторов, определяющих перспективы и возможности дальнейшего социально-экономического и социокультурного прогресса регионов и городов. Отсутствие такого фактора в жизни города наносит ему непоправимый ущерб. Деформация высшего об-

---

<sup>35</sup> Рассчитано авторами по: Информационные и аналитические материалы, основанные на результатах мониторинга эффективности вузов, 2017. URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (дата обращения: 10.03.2019); 100 крупнейших городов России по населению 2018, список РФ. URL: [http://www.statdata.ru/largest\\_cities\\_russia](http://www.statdata.ru/largest_cities_russia) (дата обращения: 13.03.2019).

разования в провинциальных городах приводит к их глубокой социокультурной травме. Возникает противоречие между нарастающей динамикой технологического и социального развития общества и городов как его базовой структуры и ограниченными возможностями развития многих из них в условиях оптимизации и реструктуризации высшей школы.

Следует назвать еще одно противоречие, определяющее острую ситуацию взаимодействия вузов и российских городов. Существование этого противоречия во многом обусловило появление авторской научной теории. Оно возникает между стремлением федеральных властей развивать ведущие вузы в столицах и мегаполисах, с одной стороны, и необходимостью уделять внимание вузам в провинциальных городах – с другой. При этом декларируется, что основной точкой роста системы высшего образования в такой громадной стране, как Россия, не может быть только ее центр, и вузы регионов играют не менее значимую роль.

Однако реальные результаты политики в сфере высшего образования не подтверждают понимания этой роли вузов в провинциальных городах российских регионов. На деле не происходит территориальной децентрализации системы высшего образования, а, наоборот, имеет место концентрация всех ресурсов высшего образования в столицах и городах-миллионниках. В этих 17 городах (Москва, Санкт-Петербург и 15 городов-миллионников) сегодня сосредоточено более половины (315) вузов страны, тогда как меньше половины их (270 вузов) находится в 105 городах<sup>36</sup>.

Главным источником кризиса вузов в провинциальных городах России являются дисбалансы государственной политики в сфере высшего образования. Ставка делается на университеты зоны ядра (порядка 30–50 вузов), которые демонстрируют высокий потенциал. В условиях экономической стагнации и рецессии государство сокращает и перераспределяет финансовые ресурсы в сфере высшего образования за счет его сокращения в зонах полупериферии (около 250 вузов) и периферии (около 300 вузов). Особенно это касается университетов гуманитарного, педагогического и социокультурного профилей.

Как следствие, возникает очень непростая и противоречивая ситуация. С одной стороны, высшую школу подстерегает опас-

---

<sup>36</sup> Рассчитано авторами по: Информационные и аналитические материалы, основанные на результатах мониторинга эффективности вузов, 2017. URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (дата обращения: 10.03.2019); 100 крупнейших городов России по населению 2018, список РФ. URL: [http://www.statdata.ru/largest\\_cities\\_russia](http://www.statdata.ru/largest_cities_russia) (дата обращения: 13.03.2019).

ность снижения конкурентоспособности вузов, стремящихся к активному продвижению в мировом образовательном пространстве. С другой стороны, ей грозит риск развала в провинциальной России, что может стать детонатором ослабления регионов и городов – базовых элементов общества. Отсутствие необходимой государственной поддержки высшего образования в провинциальных городах усиливает риск опустошения огромного и плохо освоенного (особенно за Уралом) пространства России. Оно ведет к сокращению численности населения в малых, средних, больших и даже крупных городах, исчезновению некоторых из них и, соответственно, делает уязвимой территориальную безопасность страны.

В концепциях развития высшего образования и механизмах их реализации, создаваемых учеными и практиками, городам регионов и вузам в них не уделяется должного внимания. Связь между ними остается незаметным, невидимым, в значительной степени невостребованным объектом исследования и управленческих практик. Возникает потребность в создании особой теории взаимосвязи и взаимодействия вузов и городов. В ней должны найти свое отражение градосохраняющая и градоразвивающая функции вуза и вузосохраняющая и вузоразвивающая функции города. В этом смысле высшее образование выступает как один из основных факторов сохранения городов, а сами города – как фактор, обеспечивающий существование и развитие вузов.

Вокруг взаимосвязи вузов и городов формируется узел проблем, который может быть развязан только в результате активизации их совместных усилий, формирования новых механизмов их взаимодействия. Авторская теория направлена на выявление и исследование противоречий, форм, механизмов, потенциала взаимодействия вузов и средних, больших и крупных городов в провинциальной России с учетом европейских и мировых тенденций, специфики российского общества и конкретных регионов. Решение поставленной задачи имеет значение для формирования стратегий развития вузов, городов, регионов и макрорегионов в их взаимосвязи. Мы исходим из того, что укрепление и развитие взаимодействия вузов и городов является важной предпосылкой успешной интеграции высшего образования в экономическое, социальное, культурное пространство регионов и макрорегионов провинциальной России.

С точки зрения нашей теории актуальность решения поставленной проблемы обусловлена как ее теоретико-методологической значимостью, так и практическими потребностями взаимного сохранения и развития вузов и городов в провинциальной России. В связи с этим необходима разработка теоретико-методологических подходов к анализу меж- и внутриинституциональных связей в образо-

вательном пространстве провинциальных городов и регионов в их социокультурных контекстах, отвечающих условиям глобализации и регионализации высшего образования.

В рамках нашей теории актуальность решения поставленной научной проблемы обусловлена также потребностью теоретического и эмпирического изучения «третьей миссии» университетов и новых функций высшего образования, связанных с сохранением и развитием средних, больших и крупных городов. В свою очередь становится необходимым изучение возможностей макрорегионов, регионов и городов, их властных структур, бизнеса для сохранения и развития вузов. Возникает задача исследования на междисциплинарном уровне потенциала и механизмов взаимодействия высшего образования с городами и регионами, поиска новых траекторий этого взаимодействия.

Исследование и решение поставленной проблемы осложняется по причине депрессивного состояния многих средних, больших и крупных городов провинциальной России. В них социально-экономическая и социокультурная стагнация тесно сопрягается с кризисным состоянием высшего образования. Изучение этой ситуации является важной предпосылкой принятия своевременных управленческих решений по разработке стратегий взаимного развития вузов и городов в российской провинции.

Возникает острая необходимость повышения эффективности проводимой реформы высшего образования, которая дает «пробуксовку» именно на уровне провинциальных городов и регионов. Становится актуальной трансформация государственной политики в сфере высшего образования в сторону сбалансированного развития высшей школы как в столицах и мегаполисах, так и в провинциальных городах.

Наша теория отвечает условиям и потребностям развития мировой социальной и гуманитарной науки, отражающей процессы глобализации и регионализации высшего образования, общемировые тенденции совместного и взаимосвязанного развития университетов и городов, в которых они функционируют. Вместе с тем она формируется в рамках отечественной науки, вектор которой направлен на обеспечение национальных и региональных интересов. Теория взаимодействия вузов и провинциальных городов определяет новые направления повышения качества высшего образования России и ее конкретных регионов. Она не исключает важности проводимых в стране реформ высшего образования, а наоборот, вписывается в эти процессы и позволяет их оптимизировать.

### 3.2. Исследования взаимодействия вузов и городов

Изучение взаимосвязей и взаимодействий университетов и городов в мировой науке о высшем образовании образует особое исследовательское поле. Прежде всего следует выделить фундаментальные теоретико-методологические подходы, позволяющие осуществить наиболее широкие интерпретации проблемы. Среди них – концепции «третьей миссии» университетов, затрагивающие различные виды их активности, помимо преподавания и науки<sup>37</sup>. Для нас особое значение имеет подход Д. Чарльза, согласно которому университеты рассматриваются как структуры, встроенные в различные типы городских сообществ<sup>38</sup>. По его мнению, благодаря этому обстоятельству вокруг университетов формируется сложный политический контекст, который заставляет их обращать внимание на возможные трудности взаимодействия с территориальными органами власти различного уровня.

Важным инструментом анализа взаимодействия высшего образования и городов являются различные модели «предпринимательского университета», появление которых тесно связано с проблематикой «третьей миссии» вузов<sup>39</sup>. Они служат теоретико-методологической основой изучения взаимодействия университетов с различными акторами социального окружения. В этой связи следует отметить концепцию «треугольника координации» Б. Кларка<sup>40</sup>. Она позволяет исследовать взаимодействие государства, академического сообщества и рынка не только на уровне страны или

---

<sup>37</sup> Nelles J., Vorley T. Constructing an Entrepreneurial Architecture: An Emergent Framework for Studying the Contemporary University Beyond the Entrepreneurial Turn // *Innovative Higher Education*. 2010. Vol. 35, № 3. P. 161–176 ; Laredo P. Revisiting the Third Mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? // *Higher Education Policy*. 2007. Vol. 20, № 4. P. 441–456.

<sup>38</sup> Charles D. R. Universities and Engagement with Cities, Regions and Local Communities // *Rebalancing the Social and Economic: Learning, Partnership and Place* / Eds. by C. Duke, M. Osborne, B. Wilson. Leicester : National Institute of Adult Continuing Education, 2015.

<sup>39</sup> Etzkowitz H. The evolution of the entrepreneurial university // *International Journal of Technology and Globalization*. 2004. Vol. 1, № 1. P. 64–77 ; Clark B. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. N.Y. : International Association of Universities Press ; Pergamon : Elsevier Science, 1998 ; Tornatzky L. G., Waugaman P., Gray D. O. *Innovation U. : New university roles in a knowledge economy*. Research Triangle Park, NC : Southern Growth PolicyBoard, 2002.

<sup>40</sup> Кларк Б. П. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе. М. : НИУ ВШЭ, 2011.

региона, но и на уровне города. Идеи Кларка были успешно реализованы в изучении отношений между властью и высшим образованием<sup>41</sup>.

Важные методологические принципы исследования взаимосвязи университетов и городов заложены в концепциях «тройной спирали» (Triple-Helix Model)<sup>42</sup> и «четверной спирали» (Quadruple-Helix Model)<sup>43</sup>. Эти концепции предлагают классические модели коллаборации, необходимой городам и регионам для их перехода к инновационному росту. В модели «четверной спирали» к взаимодействию университетов, бизнеса и государства добавляется гражданское общество. По мнению С. МакГрегора и Е. Карлетона<sup>44</sup>, взаимодействие четырех акторов, локализованных в городе, играет важную роль в создании и распространении различных благ и ценностей.

Важный вклад в разработку проблемы вносит предложенная Р. Э. Фриманом теория заинтересованных сторон (стейкхолдеров), представляющая организацию через набор субъектов, которыми востребована ее деятельность, а ее развитие – через учет их интересов и требований<sup>45</sup>. Эта теория может использоваться для анализа трансформации системы высшего образования, ориентированной на одного стейкхолдера (государство), в систему, встретившуюся с множеством стейкхолдеров, локализованных в пространстве города (государство, наука, бизнес, семья, студенты).

Следует отметить еще одно теоретико-методологическое направление в разработке проблемы взаимодействия университетов и городов. Оно связано с теорией ресурсной зависимости, позволяющей изучать ресурсные возможности каждой из сторон этих отношений и их ресурсную зависимость друг от друга<sup>46</sup>. Исследования отечественных ученых подтверждают продуктивность этой теории. Работы Т. А. Балмасовой<sup>47</sup>, Д. Н. Безгодова и О. И. Бе-

---

<sup>41</sup> Pusser B. For-profit universities in the political economy of higher education // *International Higher Education*. 2008. Vol. 52. P. 21–23.

<sup>42</sup> Etzkowitz H. *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. N.Y. : Routledge, 2008.

<sup>43</sup> Leydesdorff L. The Triple Helix, Quadruple Helix, ..., and an N-Tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-Based Economy? // *Journal of the Knowledge Economy*. 2012. Vol. 3, № 1. P. 25–35.

<sup>44</sup> MacGregor S. P., Carleton T. *Ration Models for a Complex World*. N.Y. : Springer, 2012.

<sup>45</sup> Freeman R. E. *Stakeholder Management: A Stakeholder Approach*. Marshfield, MA : Pitman Publishing, 1984.

<sup>46</sup> Pfeffer J., Salancik G. R. *The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective*. Stanford : Stanford University Press, 2003.

<sup>47</sup> Балмасова Т. А. «Третья миссия» университета – новый вектор развития? // *Высшее образование в России*. 2016. № 8-9. С. 48–55.

левой<sup>48</sup> показывают, что университеты выступают как экономический, социальный, культурный ресурс города, пополняя налоговые поступления в его казну, развивая образовательную и культурную среду, обогащая человеческий и социальный капитал. Города же должны стремиться к созданию благоприятных условий для функционирования своих вузов, повышения их конкурентоспособности и привлекательности, популяризации вузовских брендов, защиты от «посягательств» различных властных структур на самостоятельность образовательных организаций.

Теория ресурсной зависимости выступает как разновидность парадигмы обмена П. Блау<sup>49</sup>, согласно которой функционирование структур и организаций в обществе базируется на обмене широко понимаемыми различными социальными благами и формами деятельности. С точки зрения интересующей нас проблемы отношений университета и города это как раз и означает постоянные, развивающиеся связи между ними. Основной тезис и теории ресурсной зависимости, и парадигмы обмена применительно к нашей проблеме – стремление университета и города к взаимному сохранению и развитию.

Таким образом, обзор исследований по интересующей нас проблеме выявляет наличие серьезной «большой теории», позволяющей объяснять функционирование университетов в современной социальной среде. Вопрос заключается в том, что эти фундаментальные теории и концепции нашли свое применение в основном в исследовании взаимодействия университетов и общества в целом, в лучшем случае – регионов. Однако их теоретико-методологический потенциал практически не использован в изучении взаимосвязи и взаимовлияния вузов и городов.

Исключение составляют зарубежные исследования вузов в глобальных городах. Этот научный опыт, к сожалению, почти не освоен в нашей стране, а реальные практики взаимодействия высшего образования и городов остаются малоизвестными в России. Между тем спектр вопросов и проблем, затрагиваемых в данном направлении исследований, широк. Представим некоторые из них.

Сложности интеграции университетов в городскую среду были исследованы П. Беневорфом, Д. Чарльзом, А. Маданипур<sup>50</sup>. Они

---

<sup>48</sup> Беззодов Д. Н., Беляева О. И. Социокультурная миссия университета в контексте развития региона // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 128–134.

<sup>49</sup> Blau P. Exchange and Power in Social Life. N.Y. : Wiley, 1964.

<sup>50</sup> Benneworth P., Charles D., Madanipour A. Building localized interactions between universities and cities through university spatial development // European Planning Studies. 2010. Vol. 18, № 10. P. 1611–1630.

выделили следующие барьеры: ориентацию университетов на глобальный контекст высшего образования, бюрократизацию университетской жизни, отсутствие у сотрудников университета научного интереса к городу и его проблемам, незнание ими городской среды, боязнь городских стейкхолдеров университетских «экспериментов» и отсутствие у них веры в их полезность для жителей города.

Дж. Сэйдж, Д. Смит, П. Хаббард обратили внимание на конфликтные отношения между студенчеством и городским сообществом, которое испытывает чувство вытеснения<sup>51</sup>. Исследователи разрабатывают проблему нового вида джентрификации городского пространства за счет студентов – студентификации<sup>52</sup>.

Влияние университетов рассматривается не только в проблемном, но и в позитивном ракурсе. По мнению исследователей, университеты играют особую роль в развитии городов благодаря высокому качеству человеческого капитала. Университетские сообщества высокопрофессиональны и внутренне мотивированы, поэтому они представляют собой мощный человеческий ресурс развития города<sup>53</sup>. Представляет интерес исследование университетского кампуса Loop U, проведенное Ш. Хаар в Чикаго<sup>54</sup>. Этот университет проявляет способность генерировать и поддерживать такие элементы туристической индустрии города, как музеи, галереи, центры спорта и искусств. Тем самым он непосредственно вносит существенный вклад в городскую экономику.

Особое направление составляет изучение университетов и университетских городов как части городских агломераций. Зарубежные авторы показывают, как усилия университетов способствуют развитию городского пространства и городской инфраструктуры, и как университеты лоббируют свои интересы и получают поли-

<sup>51</sup> Sage J., Smith D., Hubbard P. The rapidity of studentification and population change: there goes the (student) hood // *Population, Space and Place*. 2012. Vol. 18, № 5. P. 597–613.

<sup>52</sup> Smith D. P., Holt L. Studentification and ‘apprentice’ gentrifiers within Britain’s provincial towns and cities: extending the meaning of gentrification // *Environment and Planning A*. 2007. Vol. 39, № 1. P. 142–161 ; Sage J., Smith D., Hubbard P. New-build studentification: A panacea for balanced communities? // *Urban Studies*. 2013. Vol. 50, № 13. P. 2623–2641.

<sup>53</sup> Esteban V. P., Arroyo H., Erika P. The vocational education and training centers: an alternative to local development // *Trabajo Social Global – Global Social Work*. 2014. Vol. 4, № 6. P. 92–110 ; Nuzir F. A., Dewanker B. J. Understanding the role of education facilities in sustainable urban development: A case study of KSRP, Kitakyushu, Japan // 4th International Conference on Sustainable Future for Human Security (SUSTAIN). Kyoto Univ., Japan, 2014. Vol. 20. P. 632–641.

<sup>54</sup> Haar S. The city as campus: urbanism and higher education in Chicago. L., Minneapolis: University of Minnesota Press, 2011.



тическую поддержку в городском сообществе<sup>55</sup>. Кроме того, университеты, которые приняли роль экономических драйверов и гражданских лидеров, смягчают социальные противоречия в городском сообществе<sup>56</sup>.

Большой вклад в разработку темы вносят локальные исследования, предпринятые учеными различных стран. Для нас особенно важны немногочисленные работы, раскрывающие взаимосвязь высшего образования и стратегии развития малых и средних городов. Города и университеты рассматриваются в качестве посредников, обеспечивающих население общественными благами (медицинскими, имиджевыми, образовательными)<sup>57</sup>. Особый акцент делается на таких социальных функциях университетов, как формирование и сохранение человеческого капитала, конструирование социальной иерархии в городском сообществе<sup>58</sup>, стимулирование традиционной экономики и особенно – экономики знаний<sup>59</sup>. Партнерские отношения университетов и конкретных акторов городского социума (органов власти, научных и образовательных организаций) являются особым направлением исследований зарубежных авторов<sup>60</sup>.

---

<sup>55</sup> Ruoppila S., Zhao F. The role of universities in developing China's university towns: The case of Songjiang university town in Shanghai // *Cities*. 2017. Vol. 69. P. 56–63.

<sup>56</sup> Addie J.-P. D. From the urban university to universities in urban society // *Regional Studies*. 2017. Vol. 51, № 7. P. 1089–1099.

<sup>57</sup> Dantas J.R.D., Clementino M.D.M., Franca R. S. de. The medium-sized town interiorized: Pau dos Ferros in regional development // *Revista Tecnologia e Sociedade*. 2015. Vol. 11, № 23. P. 129–148.

<sup>58</sup> Benneworth P., Herbst M. The city as a focus for human capital migration: Towards a dynamic analysis of university human capital contributions // *European Planning Studies*. 2015. Vol. 23, № 3. P. 452–474.

<sup>59</sup> Fernandez-Esquinas M., Pinto H. The role of universities in urban regeneration: reframing the analytical approach // *European Planning Studies*. 2014. Vol. 22, № 7. P. 1462–1483.

<sup>60</sup> Clementino M.L.M., Sobrinha M.D.P.B., Boothroyd P., Castro E. de, Landry J. Building capacity for collaborative urban governance: exploring the university's role // 4th International Conference of Education, Research and Innovation, (Madrid, 14–16 November, 2011). Madrid, 2011. P. 7161–7167; Agerbaek E. Let's get real! How to make students' developing of products equally beneficial for all partners in a university/industry/government partnership known as the bisi project // 7th International Conference of Education, Research and Innovation (Seville, 17–19 November, 2014). P. 6046–6053; Chen X., Liu Y.S. The research on partnering model of colleges and universities full lifespan cycle construction projects // 2nd International Conference on Engineering and Business Management (Wuhan, 22–24 March, 2011). Vol. 1–6. P. 1107–1111.

Обобщая опыт названных исследований, можно сделать два вывода. Первый состоит в том, что высшее образование и научные изыскания могут стимулировать взаимодействие различных социальных акторов, изменить образ мышления городского сообщества, творчество городских властей<sup>61</sup>. Второй вывод касается множественных (комплексных) эффектов от сохранения и развития университетов в городах. В последние годы исследователи фиксируют эволюцию университетских кампусов – от загородных к внутригородским. Последствия этого процесса проявляются как в оптимизации материальной среды и физического пространства города, так и в развитии социального пространства и его социальных структур (коммуникаций, человеческого и социального капитала, социальных связей).

Говоря о современном состоянии исследований интересующей нас темы, отметим, что в российских социальных науках акцент делается на взаимодействии университетов и регионов, но не городов. Этой проблеме посвящено большое количество работ<sup>62</sup>. Однако взаимосвязь университетов и городов, особенно провинциальных, остается почти неизученной темой. По ней нет ни серьезных теоретических работ, ни масштабных эмпирических исследований.

Вместе с тем об актуализации проблемы взаимодействия вузов и городов в провинциальной России свидетельствует появление

---

<sup>61</sup> Pancewicz A. The role of education and research in creating urban spaces illustrated with an example of selected Silesia Voivodeship post-industrial areas // 8<sup>th</sup> International Conference of Education, Research and Innovation (Seville, 18–20 November, 2015). Seville, 2015. P. 7008–7013.

<sup>62</sup> Перфильева О. В. Университеты и региональное развитие: теоретический анализ и методология исследования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Экономика. Управление. Право. 2014. Т. 14, № 3. С. 479–487; Лешуков О. В., Лисюткин М. А. Управление региональными системами высшего образования в России: возможные подходы // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 6. С. 29–40; Огурцова Е. В., Перфильева О. В., Фирсова А. А. Показатели оценки вклада университета в инновационное развитие региона // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 4. С. 53–62; Овчинникова Н. Э. Формирование опорных университетов как драйверов развития территорий // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 4. С. 41–52; Кранзеева Е. А. Новые модели университетов: вклад в региональное развитие // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 5. С. 64–73; Курбатова М. В., Каган Е. С., Вшивкова А. А. Региональное развитие: проблемы формирования и реализации научно-технического потенциала // Terra Economicus. 2018. Т. 16, № 1. С. 101–117; Барышникова М. Ю., Вашурин Е. В., Шарыкина Э. А., Сергеев Ю. Н., Чиннова И. И. Роль опорных университетов в регионе: модели трансформации // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 8–43.

серии отдельных статей, посвященных высшему образованию в провинциальных городах. Анализ функций университета и современных практик его деятельности в контексте социально-экономического развития малых и средних городов был проведен О. А. Козловой и Н. С. Евтушенко<sup>63</sup>. Модели сосуществования и управленческие механизмы интеграции университетов и городских сообществ стали предметом изучения В. А. Смирнова, Л. А. Фадеевой, К. А. Пуниной, С. В. Голубева<sup>64</sup>.

Ряд авторов обращает особое внимание на такие отдельные аспекты проблемы, как благоприятное влияние вуза, расположенного в провинциальном моногороде, на демографические процессы и социально-психологический климат в нем<sup>65</sup>; формирование ценностных ориентаций и миграционных установок молодежи<sup>66</sup>; комплекс причин невозвратной миграции молодежи (безработица, низкие уровень зарплаты, здравоохранения, культуры, организации досуга), сопряженный с отсутствием или закрытием вуза<sup>67</sup>; удовлетворенность местных работодателей качеством высшего образования в городе<sup>68</sup>; диверсификация высшего образования в моногороде как ответ на потребность диверсификации его экономики<sup>69</sup>.

---

<sup>63</sup> Козлова О. А., Евтушенко Н. С. Вуз в системе факторов развития малого города // Журнал экономической теории. 2016. № 4. С. 170–177.

<sup>64</sup> Смирнов В. А., Фадеева Л. А., Пунина К. А., Голубев С. В. Университет и региональные (городские) сообщества: модели сосуществования и управленческие механизмы интеграции (российский и европейский опыт) // Ars administrandi. 2013. № 4. С. 102–116.

<sup>65</sup> Ревенко Н. Ф., Чикурова О. В., Силиванова О. А. Влияние градообразующего вуза на демографическую ситуацию в моногороде // Вестник ИжГТУ им. М. Т. Калашникова. 2017. Т. 20, № 3. С. 80–85.

<sup>66</sup> Губин В. А., Огородникова Т. Г. Особенности мотивационной сферы студентов на этапе обучения в вузе в условиях моногорода // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. № 4. Ч. 2. С. 250–254.

<sup>67</sup> Богданова И. Н., Кадырова Х. Р. Проблема миграции молодежи моногородов и пути ее решения // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 161–163.

<sup>68</sup> Ахмедова Д. Р. Возможности повышения эффективности профессиональной социализации молодежи в условиях монопрофильного города // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования : материалы Международной научно-практической конференции (10–11 февраля 2012 г.). Пенза; Витебск; Москва : Социосфера, 2012. С. 6–14.

<sup>69</sup> Павлова А. Н. Диверсификация деятельности вуза на рынке образовательных услуг в моногороде // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2012. № 1. С. 55–59.

Из представленного обзора направлений исследований, близких по содержанию к авторской теории и отражающих современный мировой и отечественный уровень научных достижений, становится видно, что проблема взаимодействия вузов и городов в провинциальной России не получила какой-либо серьезной разработки, несмотря на ее актуальность и практическую значимость. Наше исследование нацелено на восполнение этой «лакуны» с опорой на представленные в данном обзоре достижения зарубежных и отечественных авторов.

### **3.3. Содержание теории взаимодействия вузов и городов**

Наша теория базируется на эмпирическом исследовании высшего образования в одном из развитых макрорегионов России – Уральском федеральном округе (2016–2018 гг.). Результаты исследования заставили нас обратить внимание на многомерные, сложные связи университетов и городов УрФО, не относящихся к ряду мегаполисов и крупнейших городских образований<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Были изучены города округа с населением до 400 тыс. человек, в которых расположены университетские организации. Среди них – 11 городов с численностью населения до 250 тыс. жителей (это 3 средних и 8 больших городов), еще 5 крупных городов с населением от 250 тыс. до 400 тыс. человек. Одни вузы в этих городах имеют статус самостоятельных образовательных организаций (14), другие – филиалов вузов (38). Общее количество студентов в этих самостоятельных вузах составляло 54 600 человек, преподавателей, в них работающих, – 3 110 человек. В филиалах обучалось около 16 тыс. студентов.

В рамках проекта были исследованы кейсы четырех городов округа (Нижний Тагил, Сургут, Тобольск, Ишим), которые включали анализ демографической статистики, статистических данных по вузам и городам, контента интернет-сайтов и форумов. Три города из четырех (кроме Сургута) оказались проблемными с точки зрения развития в них высшего образования. Именно в них были ликвидированы самостоятельные вузы, превращенные в филиалы других университетов, что не замедлило сказаться на положении их городов.

Для интерпретации ситуаций, зафиксированных в высшем образовании округа (в том числе в ходе кейс-стади), были проведены 80 глубинных полуформализованных интервью среди экспертов (представителей научно-педагогического сообщества, администрации вузов, 2016 г.), два массовых опроса – преподавателей и студентов уральских вузов (объем выборочной совокупности преподавателей – 810 чел., студентов – 1 860 чел, выборка квотная, 2017 г.). Использовались также результаты документального анализа материалов интернет-сайтов, страниц социальных сетей, посвященных проблемам высшего образования (2018 г.).

Наше исследование опиралось на гипотезу, согласно которой сохранение вузов в больших и средних городах российской провинции служит источником укрепления и саморазвития как этих городов и регионов, в которых они находятся, так и высшего образования страны. И наоборот, его ослабление и разрушение в средних и больших городах российской провинции ведет к стагнации и депрессивному состоянию этих городов. В конечном счете, это способствует снижению потенциала нестоличных городов и регионов и деформации пространственного развития всей страны.

Для понимания авторской теории определенное значение приобрел вопрос о функциях вузов относительно городов. Наряду с традиционными функциями (обучения, социализации, профессиональной подготовки, развития науки, культуры и т. д.) у высшего образования и вузов имеются и иные, значимые для города. Среди них – градообразующая, градоразвивающая и градосохраняющая функции.

О градообразующей роли высшего образования говорится сегодня очень редко. Однако нужно отметить, что в относительно недалеком прошлом она была весьма заметна. Об этом свидетельствует, например, топонимика г. Екатеринбурга (Свердловска), напоминающая об истории строительства в 1930-х гг. Втузгородка – большого района уральского города, «ядром» которого был комплекс учебных корпусов Уральского политехнического института, к которому затем, уже в послевоенный период, примкнули здания Уральского филиала (затем отделения) Академии наук СССР. В границах и на основе Втузгородка в 1943 г. возник крупный административный район города – Кировский с численностью населения свыше 200 тыс. человек. Нужно отметить, что и сегодня Кировский район Екатеринбурга сосредоточил в своих границах крупнейшие образовательные и научные организации города. Среди них – несколько вузов (в том числе Уральский федеральный университет), Президиум, научные институты и библиотека УрО РАН, их информационная, бытовая инфраструктура.

Что касается градоразвивающей функции высшего образования, то она представлена в Уральском макрорегионе достаточно слабо, хотя сегодня и стоит в повестке дня. Об этом свидетельствуют проекты строительства университетского городка УрФУ в Екатеринбурге и объединенного кампуса двух университетов Сургута – классического и педагогического. Реализация этих проектов, если она станет возможной в нынешних кризисных условиях, будет важным фактором развития не только вузов, но и самих городов.

Однако следует сказать со всей определенностью: градоразвивающая функция вузов средних и даже больших городов сегодня не может быть реализована, поскольку перед этими вузами стоит

одна задача – просто выжить в современных условиях. Отсюда основной их функцией по отношению к городу может быть признана градосохраняющая. Ее смысл состоит в решении посильных для вузов задач, связанных с сохранением городов, осуществлением части образовательной и научно-исследовательской деятельности в их интересах, ориентации студентов и выпускников на решение проблем городской экономики, инфраструктуры, реализацию культурных и спортивных задач в жизни городов. Важной сферой деятельности вузов в плане осуществления градосохраняющей функции является популяризация бренда городов, работа на их престиж и имидж.

Но эта функция может быть успешно реализована лишь при наличии взаимных усилий города и вуза по сохранению друг друга. Если мы говорим о градосохраняющей функции вуза, то точно так же необходимо иметь в виду и вузосохраняющую деятельность города и региона. Между тем, ее мы видим крайне редко. Изучение стратегических планов развития городов показывает, что, как правило, они не включают в себя поддержку вузов и филиалов. Еще одно доказательство такой позиции – молчание местных властей по поводу закрытия вузов или превращения их в филиалы. Об этом свидетельствуют и кейсы нескольких уральских городов, а также их образовательных организаций (вузов и филиалов), к рассмотрению которых мы обратимся далее.

Для осмысления нашей теории существенное значение имеет понимание того, как соотносятся университеты и города России с точки зрения их типологии, численности населения, количества городов, имеющих вузы, типов последних. Таблица 1 дает об этом необходимое представление.

Как видно из таблицы 1, российских городов с численностью населения от 100 тыс. жителей и больше – всего 170. Из них имеют вузы (от одного и больше) порядка 105 городов. В группе средних городов имеют самостоятельные вузы всего 15 городов.

Самыми проблемными являются те вузы, которые образуют периферию высшего образования и находятся в провинциальной России. Они расположены в городах с численностью населения до 500 тыс. человек. Как правило, в таких городах имеется не более 1–2 вузов.

Таблица 1

**Соотношение университетов и городов в России**

<i>Тип города</i>	<i>Численность населения</i>	<i>Количество городов данного типа в России</i>	<i>Количество городов, имеющих самостоятельные вузы</i>	<i>Типы вузов</i>			
				<i>Федеральные</i>	<i>Национальные исследовательские</i>	<i>Опорные</i>	<i>Иные</i>
Города-миллионники	Свыше 1 млн жителей	15	15	4	23	10	278
Сверхкрупные города	От 500 тыс. до 1 млн жителей	22	22	1	4	8	95
Крупные города	От 250 тыс. до 500 тыс. жителей	41	37	5	2	11	84
Большие города	От 100 тыс. до 250 тыс. жителей	92	31	-	-	4	40
Средние города	До 100 тыс. жителей	520	15	-	-	-	15

Угрозы существованию провинциальных вузов проявляются в резком снижении государственного финансирования, сокращении численности научно-педагогического персонала, увеличении педагогической нагрузки, резко снижающей возможности проведения научных исследований, активном внедрении онлайн-образования, превращающего провинциальные вузы в технические онлайн-площадки столичных университетов. Поэтому «смерть» учебного заведения может наступить «естественным путем», сама собой, если ему не оказывать необходимую и своевременную помощь.

Проблема усугубляется тем, что от судьбы этих вузов во многом зависит судьба городов, в которых они находятся. Звеном, соединяющим университеты и города, является молодежь. Статистические данные свидетельствуют о том, что закрытие вуза в городе или превращение его в филиал университета, находящегося в другом городе, очень быстро приводит к образовательной эмиграции молодежи. Молодежь (особенно выпускники школ и колледжей) массово начинает переезжать в столицы, города-миллионники

и очень крупные города для поступления в вуз. Нередко из городов, теряющих самостоятельные вузы, уезжают целые семьи, в которых есть дети старшего школьного возраста. Родители в таких семьях (как правило, высококвалифицированные специалисты) озабочены образовательными перспективами своих детей и не видят возможностей их реализации в городе, где ликвидируется вуз.

Влияние университетов на жизнь городов очень дифференцировано. Общую тенденцию можно определить так: чем крупнее город (численность населения которого превышает 750 тыс. жителей), тем меньше его зависимость от наличия в нем больших и мощных университетов, поскольку есть и другие факторы, которые оказывают на него значительное влияние. Наоборот, чем меньше население в городе, тем больше его судьба и развитие зависят от наличия в нем хорошего вуза (или вузов).

Поскольку наше эмпирическое исследование проводилось в вузах и городах УрФО, далее мы будем ссылаться на его результаты<sup>71</sup>. С этой точки зрения все города Уральского макрорегиона, где есть самостоятельные вузы или филиалы других вузов, мы условно разделили на две категории. Первая группа включает три наиболее крупных города макрорегиона (Екатеринбург, Челябинск, Тюмень), в которых вузы выступают важным, но не решающим фактором их развития. Вторая охватывает города с населением до 400 тыс. человек, которые могут очень сильно зависеть в своем успешном существовании от эффективно действующих вузов и сильных филиалов. Наша теория построена на исследовании второй группы городов.

Его цель состояла в том, чтобы раскрыть противоречия между различными по своей направленности трансформациями высшего образования и социально-экономическим, демографическим, социокультурным положением крупных, больших и средних городов в Уральском макрорегионе. Результатом исследования стало прояснение путей преодоления данных противоречий и разрешения ряда проблем, тесно с ними связанных.

---

<sup>71</sup> Наиболее полно эти результаты отражены в трех монографиях: Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2016 ; Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2017 ; Формирование нелинейной системы высшего образования в макрорегионе / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2018.



### 3.4. Кейсы уральских городов и вузов

Рассмотрим поставленную проблему на материалах кейсов нескольких уральских городов и вузов<sup>72</sup>. Начнем с Нижнего Тагила. В этом городе до 2013 г. существовал единственный самостоятельный вуз – Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия (НТГСПА). Она пользовалась большой популярностью у жителей северных районов не только Свердловской области, но и соседних регионов УрФО<sup>73</sup>. Реорганизация академии была воспринята многими тагильчанами как вызов их независимости, культурной идентичности, будущему.

Помимо удара по социокультурной памяти и идентичности жителей города, ситуация с НТГСПА закрепила негативные демографические тенденции, наблюдающиеся в городе с 2003 г. За 14 лет численность населения Н. Тагила упала с 386 500 человек до 355 693 человек (в 2017 г.). В качестве основных причин демографы отмечают общее сокращение численности населения, перекосы в демографической структуре, миграцию специалистов трудоспособного возраста в города-миллионники<sup>74</sup>.

Особую тревогу вызывает миграция молодежи, уезжающей из Н. Тагила. Значительную ее часть составляют выпускники школ, которые стремятся поступить в иногородние вузы. Если им это удастся, то обратно в Н. Тагил они не возвращаются. С 2012 г. количество таких выпускников увеличилось с 24 % до 75 %. Примерно две трети молодежи студенческого возраста покинули Н. Тагил в 2016 и 2017 гг., выбрав вузы за пределами родного города<sup>75</sup>.

Таким образом, результат непродуманного решения по реорганизации НТГСПА очевиден: резко упал интерес к образовательной организации, сократилось число бюджетных мест, изменился

---

<sup>72</sup> См. подробнее: Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Высшее образование как фактор сохранения городов в Уральском макрорегионе // Экономика региона. 2018. Т 14, № 3. С. 914–926; Zborovsky G. E., Ambarova P. A. Universities and Cities in Provincial Russia // Высшее образование в России. 2019. № 5. С. 37–51.

<sup>73</sup> Примерно 80 % преподавателей образовательных организаций Н. Тагила и северной части области составляли выпускники НТГСПА.

<sup>74</sup> Всматриваясь в демографическую яму. Ученый предупреждает Нижний Тагил о демографической катастрофе [Электронный ресурс]. URL: <https://vsenovostint.ru/2016/08/09/vsmatrivayas-v-demograficheskuyu-yamu-uchyoniy-urbanist-preduprezhdaet-cto-v-nizhnem-tagile-nastupaet-demograficheskaya-katastrofa/> (дата обращения: 25.02.2018).

<sup>75</sup> В Нижнем Тагиле бьют тревогу: две трети выпускников школ уезжают из города [Электронный ресурс]. URL: <https://newdaynews.ru/ekb/592958.html> (дата обращения: 01.02.2018).

набор направлений подготовки. Количество поступающих в филиал абитуриентов из числа тагильчан снизилось в 5 раз. Их места сейчас заполняют жители окрестных поселений. Н. Тагил рискует остаться совсем без талантливой молодежи. Официальный прогноз социально-экономического развития города четко показывает, что к 2030 г. даже на существующих предприятиях не будет хватать рабочих рук.

Обратимся к другому кейсу – ситуации с высшим образованием в Сургуте. По своим размерам этот административный центр ХМАО-Югры относится к тому же типу городов, что и Н. Тагил. Он представляет собой промышленный город, сопоставимый по численности населения, его социально-демографической структуре и уровню экономического развития с Н. Тагилом. Разнятся лишь профили основных производств: Н. Тагил – центр металлургии и вагоностроения, Сургут – добычи нефти и газа. В 2011 г. Сургут был отнесен к тройке самых богатых городов России с высоким уровнем жизни населения и положительными демографическими тенденциями. Вместе с тем город находится в более суровых климатических условиях (60° северной широты), чем Н. Тагил, что определяет непростые условия жизни и труда.

В Сургуте успешно работают два государственных университета с общим количеством студентов в них свыше 10 тыс. человек и преподавательским корпусом более 700 человек. Ежегодно на все направления подготовки обеспечивается полный набор, при этом иногородние имеют возможность жить в хороших общежитиях.

Конечно, и из Сургута уезжает определенная часть молодежи (около 30 %), особенно хорошо учившаяся в школе. Между тем особенность Сургута заключается в том, что большинство выпускников местных школ все же остаются и поступают в сургутские университеты. По данным городской статистики, в последние годы сокращается, пусть и незначительно, удельный вес молодежи, уезжающей учиться в мегаполисы.

Обратим внимание на то, что оба сургутских вуза имеют региональное подчинение. Определенные амбиции по повышению рейтинговых показателей этих вузов у региональных властей были, равно как и проекты по их реорганизации. С 2009 г. вынашивались планы по слиянию двух университетов с целью их укрупнения и оптимизации. Однако вузы сохранили свой статус и независимость. Во многом положительную роль в этой ситуации сыграли протестные позиции и мнения ректоров, озвученные не раз на публичных слушаниях, в личных обращениях к губернатору. Руководству же округа хватило понимания и управленческого чутья прислушаться к ним. Таким образом, кейсы Сургута и Н. Тагила хорошо пока-

зывают, насколько важна при ограниченном внимании государства к провинциальным вузам поддержка их со стороны региональных и городских властей. Именно такую поддержку мы видим в Сургуте.

Заметим, что в таких условиях сургутские университеты сами проявляют активность в поисках путей повышения своей эффективности. Об этом свидетельствует опыт СурГПУ по формированию сетевого взаимодействия с сильными вузами УрФО<sup>76</sup>. В 2013 г. он заключил соглашение с УрФУ о развитии академических связей. В этом мы видим пример взаимодействия университетов двух разных типов – федерального и регионального, высокоресурсного и малоресурсного, находящихся в зонах ядра и периферии высшего образования макрорегиона. В ходе сетевого взаимодействия этих университетов возникают условия, которые способствуют созданию системы высшего образования в Уральском макрорегионе, обладающей потенциалом к превращению ее в драйвер экономического и социокультурного развития УрФО.

Особого внимания заслуживает кейс еще одного города УрФО – Тобольска (Тюменская область). В нем сложилась непростая ситуация с некогда самостоятельным вузом – Тобольской государственной педагогической академией им. Д.И. Менделеева. Это старейшее учебное заведение, имеющее, подобно НТГСПА, богатую историю и славу, в 2013 г. за невыполнение одного из аккредитационных показателей было превращено в филиал Тюменского государственного университета.

Реорганизация вуза вызвала волну протеста со стороны его научно-педагогических работников, студентов и городской общестственности. Основные претензии были изложены местными активистами в петиции на имя президента и министра образования и науки РФ. В ней указывалось на деструктивный характер процессов, происходящих в вузе после присоединения к ТюмГУ. В документе отмечалось резкое сокращение штата научно-педагогических работников, уменьшение заработной платы при увеличении нагрузки, прекращение набора в магистратуру и аспирантуру и т. д.

Оценки происходящих процессов у руководства филиала и головного вуза иные. Они обосновывают их необходимостью соответствовать требованиям Минобрнауки. Дело в том, что ТюмГУ

---

<sup>76</sup> Зборовский Г. Е., Власова О. В. Сетевое взаимодействие вузов в Уральском федеральном округе // Известия УрФУ. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2017. № 2. С. 130–140 ; Zborovsky G., Vlasova O. Network interaction in higher education of Russia: case of cooperation between two universities // 11<sup>th</sup> annual International Technology, Education and Development Conference (INTED2017): Proceedings of INTED2017 conference (6–7 March 2017, Valencia, Spain). P. 3142–3148.

является участником проекта «5-100». Соответственно, все целевые показатели и процессы оптимизации, происходящие в головном вузе с целью их достижения, транслируются и на филиал. По мнению его руководства, присоединение к ТюмГУ открывает перед ним новые возможности в виде интернационализации, овладения новыми средствами и технологиями обучения, вовлечения студентов в НИР, поощрения научного творчества преподавателей.

Многие аргументы университетского менеджмента не согласуются с подлинной миссией тобольского вуза. Например, неясно, как согласуется стратегия усиления научного потенциала вуза с разрушением исторической школы тобольской педагогической академии, известной среди профессионального сообщества по всей стране.

Помимо ослабления научно-педагогического корпуса академии, которое произошло в реальности вместо его усиления, местная интеллигенция отмечает управленческий произвол чиновников от образования и серьезный урон, который принесла реорганизация академии культурному и социальному статусу г. Тобольска.

Анализ ситуации показывает, что пока тобольский филиал ТюмГУ выполняет свою функцию по воспроизводству педагогических кадров для Тюменской области. Однако кейс Н. Тагила говорит о том, что деструкции в высшем образовании небольших городов сказываются не сразу либо носят опосредованный, латентный характер. Одно из таких дисфункциональных последствий выражается в усилении недоверия к качеству образования в преобразованном тобольском вузе, компетентности, честности и социальной ответственности руководства вузов и местной власти, которая не предприняла никаких мер по защите своей академии.

Иные последствия описанной ситуации для Тобольска можно было спрогнозировать, исходя из знания ситуации в Н. Тагиле и ряде других российских городов, в которых произошли такие же «вузовские катастрофы». Заметим, что судьбу тобольской академии разделил еще один некогда самостоятельный вуз Тюменской области – Ишимский пединститут. Последствия его превращения в филиал ТюмГУ идентичны тем, что наступили в Тобольске.

Представленные кейсы уральских городов отражают различные по своим масштабам, нюансам и направленности последствия ситуации с вузами, расположенными в этих городах. Они показывают, что бюрократическое понимание эффективности вузов, основанное на узких экономических трактовках производительности организации, ущербно, поскольку вырывает вузы из органичного для них социокультурного и социально-экономического пространства городов. Такое узкое понимание идет вразрез с толкованием эффективности, включающей, помимо экономических, еще и социальные и культурные аспекты. Там, где рационально-экономи-

ческая логика накладывается на социальные системы и объекты, имеющие иную природу и размерность по сравнению с производственными организациями, формируется зона риска с потенциалом ее перерастания в гуманитарную катастрофу городов.

### **3.5. Возможные практики использования потенциала университетов для развития городов.**

В процессе разработки теории взаимосвязи вузов и городов нами был поставлен вопрос об использовании зарубежного опыта в решении исследуемой проблемы. Зарубежный опыт показывает, как университеты могут стать основой развития современных небольших городов. Стратегия социального и экономического роста некоторых из них базируется на превращении высшего образования в главный социально-экономический профиль города. Эти города специализируются на университетском образовании, как другие – на металлургии, торговле, туризме и т. д. Рост таких городов обеспечивается за счет активной образовательной внутренней мобильности, иммиграции большого количества иностранных студентов, привлечения крупных ученых мирового уровня.

Это, безусловно, очень интересная и привлекательная модель развития не только для столичных, но и провинциальных городов. К сожалению, в России таких городов нет. И вряд ли они могут появиться в стране в ближайшем будущем. Поэтому для средних, больших и крупных городов российской провинции подходит другая модель развития – путем глубокой интеграции университетов в социокультурное и экономическое пространство города.

Такой подход строится на планомерной, продуманной, гибкой поддержке провинциальных университетов. Он предполагает мобилизацию их собственных возможностей, использование ресурсов местных сообществ и стейкхолдеров. Базовым условием реализации такой модели является переориентация образовательной политики федерального центра. Она обязательно должна включать комплекс организационных, кадровых, информационных и иных мер поддержки университетов зон полупериферии и периферии высшего образования. Эта политика должна учитывать специфическую ситуацию и тенденции развития конкретных городов. Именно таких качеств сегодня лишена образовательная политика федерального центра.

Наше эмпирическое исследование вузов в средних и больших городах УрФО показало, какие барьеры могут возникнуть на пути внедрения модели взаимного сохранения и развития городов и университетов в провинции. Среди них можно выделить два главных: 1) недостаточно активную позицию провинциальных университетов, борющихся за свое сохранение; 2) недостаточную поддержку

этих вузов со стороны городских, региональных и федеральных властей.

Рассмотрим первый барьер. В экспертных интервью информанты отметили, что научно-педагогическое сообщество и университетский менеджмент бессильны противостоять любым решениям Минобрнауки. Вузы практически полностью лишены автономии по ключевым вопросам университетского управления. Она существенно ограничена или жестко регламентирована в сфере образовательной и научной деятельности. Эксперты считают, что создание органичной системы высшего образования в макрорегионе возможно за счет делегирования некоторых управленческих функций на уровень УрФО.

По данным нашего исследования, 76,8 % преподавателей полагают, что сегодня основным типом управления высшим образованием в России является давление «сверху», бюрократизация и вынужденная динамика изменений в вузах. Они не верят в то, что в ближайшее время источники саморазвития системы высшего образования и университетов будут актуализированы. 83,7 % преподавателей видят в ближайшем будущем сохранение прежней модели управленческой вертикали (табл. 2).

Таблица 2

**Мнение преподавателей о типе управления высшим образованием, в % от числа опрошенных**

<i>Какой тип управления в системе высшего образования, на Ваш взгляд, будет приоритетным?</i>	<i>В ближайшем будущем</i>	<i>В отдаленном будущем</i>
Давление «сверху», бюрократизация и вынужденная динамика изменений в HEIs	83,7	24,1
Формирование стратегических инициатив «снизу» на уровне университета и социальных партнеров	16,3	75,9
Итого	100,0	100,0

Существенно ослаблены позиции провинциальных вузов из-за некачественного контингента студентов. Эта проблема, характерная для многих российских университетов, особенно ярко проявляется в провинциальных вузах. Ведущие вузы страны (относящиеся к зоне «ядра»), как «пылесосы», высасывают из провинции талантливую и мотивированную на образование молодежь. Поэтому удельный вес такой молодежи в провинциальных университетах

мал. Между тем проблема сохранения университетов в городах провинциальной России – это еще и проблема мотивации на учебу в университете, именно на учебу, а не на получение диплома.

Рассмотрим второй барьер, препятствующий укреплению университетов в провинциальных городах, а именно – слабую поддержку их властями. Почему так происходит? Наше исследование показывает, что многие университеты УрФО по-прежнему представляют собой «башню из слоновой кости». Они плохо выполняют свою «третью миссию», замкнуты на самих себе, собственных проблемах, учебном процессе, научных исследованиях, публикациях и т. д. Они слабо включены во взаимодействие с городскими властями, городскими сообществами, не проявляют должного интереса к удовлетворению потребностей городов.

В свою очередь, представители городских сообществ не проявляют активного интереса к университетам. Исключение составляют разве что самые сильные и ресурсные вузы, способные «вытянуть» масштабные городские или региональные социально-экономические проекты. В УрФО это университеты, входящие в зону ядра (их всего пять<sup>77</sup>). Остальные вузы, относящиеся к периферии и периферии, слабо включены в жизнь уральских городов.

Представители органов власти и бизнеса объясняют свою отстраненность от вузов тем, что последние находятся на федеральном бюджетном финансировании и организационно никак не связаны с городами. Отдельные руководители заявляют о своей готовности помочь вузам, финансируя их за счет бюджета городов. Но реально они не могут этого сделать, так как для этого в стране нет соответствующей нормативной базы. В этом случае любая финансовая помощь университетам расценивается как нецелевое использование средств и грозит судебным процессом.

Экспертные интервью с представителями власти и бизнеса показали, что постоянное и продуктивное взаимодействие вузов со стейкхолдерами возможно только при личной заинтересованности и личных связях руководителей университетов, органов власти и предприятий. Нередко это происходит, если у руководителей в этих вузах учатся их дети или они сами учились в них, если между ними есть личные дружеские отношения.

Как показывает наше исследование, проблема взаимосвязи городов и университетов в провинциальной России тесно сопрягается с проблемой неравенства университетов в системе высшего

---

<sup>77</sup> Уральский федеральный университет, Южно-Уральский национальный исследовательский университет, Тюменский государственный университет, два опорных университета – Тюменский индустриальный и Магнитогорский государственный.

образования. Вывод по результатам исследования – это ответ на вопрос: на что должна быть ориентирована государственная образовательная политика? Должна ли она усиливать неравенство вузов и стимулировать конкуренцию между ними? Или она должна быть направлена на дифференциацию (и соответственно дифференцированную поддержку) вузов, занимающих разное место и выполняющих разные миссии в пространстве высшего образования?

Мы склоняемся ко второму варианту ответа, опираясь на результаты собственного исследования и мировой опыт формирования систем высшего образования. Глубокая дифференциация высшего образования – феномен, абсолютно нормальный и распространенный в современном мире. По существу, это мировой тренд. Пример этой тенденции на материалах высшего образования в США подробно рассматривает известный специалист по вопросам высшей школы Г. Розовски, объясняя дифференциацию большого количества самых разных американских университетов<sup>78</sup>.

В России университетов гораздо меньше, чем в США (как минимум, в 6 раз), и различий между ними гораздо меньше, в сравнении с американскими. Но у них есть своя специфика: более тесная связь с ближайшей социальной средой. Если американские университеты в подавляющем большинстве расположены в кампусах, то российские – в городах. И именно эта среда оказывает глубокое воздействие на процессы, происходящие в университетах, равно как и наоборот. Причем чем меньше город и вуз в нем, тем в большей зависимости друг от друга они оказываются. И эта зависимость приобретает рискогенный характер для города тогда, когда происходит ликвидация самостоятельного вуза, слияние его с другим учебным заведением или превращение в филиал какого-либо университета.

Для решения проблемы университетов и городов в российской провинции, на наш взгляд, необходимо формирование нелинейной модели высшего образования. Эта модель предполагает создание такой структуры высшего образования, в которой университеты обладают потенциалом гибкого изменения и «мягкого» влияния на окружающую среду города<sup>79</sup>. Это возможно благодаря особым нелинейным конфигурациям и взаимосвязям основных элементов

---

<sup>78</sup> Розовски Г. Исследовательские университеты: американская исключительность? // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 9.

<sup>79</sup> Zborovsky G. Higher education as a key to saving small and medium-sized cities of Russia // 12<sup>th</sup> International Technology, Education and Development Conference (INTED 2018, 5–7 March, 2018, Valencia, Spain). P. 3124–3131.



системы высшего образования с другими социально-экономическими и социокультурными подсистемами города.

Учитывая специфику управления высшим образованием в России, следует подчеркнуть необходимость формирования особого направления в государственной образовательной политике в отношении проблемной группы провинциальных университетов. Обобщая данные экспертных интервью, мы можем назвать конкретные принципы такой политики.

1. Прежде всего, из нее нужно исключить унифицированный подход ко всем провинциальным университетам и внедрить дифференцированный подход к решению судьбы и стратегии развития каждого вуза. Примитивный метод ликвидации «неэффективных» вузов необходимо заменить на методы антикризисного университетского менеджмента. Кроме того, при разработке критериев эффективности университетов зон полупериферии и периферии обязательно нужно учитывать их функции по формированию, сохранению и развитию средних, больших и крупных городов российской провинции.

2. Учитывая достаточно жесткую нормативную основу функционирования российских вузов, необходимо законодательно закрепить возможности оказания помощи университетам со стороны региональных и городских стейкхолдеров и органов власти. Практически все эксперты указали на необходимость устранения законодательных барьеров финансовой и организационной поддержки провинциальных вузов, имеющих федеральное подчинение. Сегодня федеральный центр сосредоточил у себя практически все полномочия и компетенции в отношении вузов в провинциальных регионах. Без делегирования части полномочий регионам и городам, в которых расположены проблемные университеты, любые попытки их спасения будут безрезультатны.

3. Жизненно важным принципом должно стать увеличение университетской автономии – в области управления вузом, образовательной и научной деятельности. Внедрение этого принципа позволит провинциальным университетам самим проявлять инициативу и активность в поиске путей повышения своей эффективности. В том числе эта активность будет осуществляться за счет глубокой и гибкой интеграции в социокультурное и социально-экономическое пространство провинциальных городов. В условиях относительной автономии станет возможным восстановление и наращивание потенциала провинциальных низкостатусных университетов путем вступления их в сетевое взаимодействие с другими вузами, бизнес-структурами, предприятиями, органами власти.

Таким образом, помощь проблемным провинциальным вузам со стороны государства должна носить комплексный характер. Но государственная помощь и поддержка – лишь одно направление

стратегии их спасения. Не менее важным является стимулирование активности самих провинциальных вузов и различных субъектов городской жизни.

Наши исследования показали необходимость разработки университетских программ взаимодействия с городом – его властными структурами, бизнес-сообществом, государственными и коммерческими предприятиями, некоммерческими организациями, культурными городскими сообществами. По нашему мнению, у каждого вуза должна быть специальная программа с условным названием «Университет – городу». Ее содержание должно определяться спецификой городской жизни, потребностями развития тех или иных ее направлений, возможностями включения студенчества и научно-педагогического сообщества в решение городских проблем.

Вместе с тем эксперты в интервью отмечали необходимость включения в стратегии развития провинциальных городов пункта о сохранении и развитии университетов (или подпрограмму с условным названием «Город – университету»). Стратегические планы городов должны нормативно закрепить взаимодействие с вузами как механизм развития муниципалитетов. Такое решение позволит даже небольшим провинциальным городам выступать в роли агентов развития университетов.

Все рекомендуемые нами шаги и решения по своей сути означают конкретизацию «третьей миссии» университетов, одним из векторов которой является тесное сотрудничество с городами. Традиционная трактовка «третьей миссии» университетов состоит в том, что они выполняют социально значимую функцию «служения обществу». Применительно к исследуемой проблеме провинциальных вузов «третью миссию» мы можем рассматривать как служение городу и городскому сообществу.

Подводя итог рассмотрению теории взаимосвязи вузов и городов, отметим, что в нашем исследовании мы пытались раскрыть последствия трансформации высшего образования в России для социально-экономического, демографического и социокультурного развития университетов и городов российской провинции в их взаимодействии. Стало очевидным, что в условиях социальной и экономической неопределенности университеты в средних, больших и крупных городах провинции могут стать ключом к их сохранению, а города, их власти и городские сообщества – одним из важных факторов сохранения и развития вузов.

На материалах кейсов нескольких городов УрФО мы обнаружили необходимость обратной связи между городом и вузом, преодоления существующей между ними дистанцированности. Изучение высшего образования в городах УрФО подтвердило существование связи между деградацией вузов и возникающими в течение

определенного времени негативными тенденциями – эмиграцией молодежи, а затем – социальным и экономическим упадком города.

Существенное значение имеет позиция муниципальных образований и регионов относительно сохранения филиалов или их ликвидации в случае малочисленности, неэффективности, а также возможного укрупнения (присоединения к другим филиалам и вузам). Требуется обсуждения вопрос о создании сильных, объединенных филиалов, в которых может быть заинтересован большой или крупный город и регион.

Поставленные проблемы требуют значительной активности от представителей городских, региональных и макрорегиональных властей, даже в условиях ситуации «неподвластности» им высшего образования (его финансирование – функция в основном федерального, в редких случаях регионального, бюджета). Отсюда еще одним фактором успешной деятельности учебных заведений в городах макрорегиона является совершенствование нормативно-правовых и финансовых аспектов их взаимодействия.

Результаты исследования позволяют рассматривать в качестве достоверной гипотезу о том, что существование и развитие образовательных организаций высшей школы в средних, больших и крупных городах макрорегиона может стать важным фактором сохранения этих городов. Необходимо серьезное осмысление этого тезиса в самих городах, причем не тогда, когда происходит ликвидация самостоятельных вузов и их превращение в филиалы в одних случаях или закрытие последних в других. В это время измерять температуру умирающих образовательных организаций уже поздно. Требуется системная диагностическая и профилактическая работа с каждой из них, привлечение к ней экспертов в области высшего образования для принятия важных решений относительно планов сохранения и развития (либо, в отдельных случаях, ликвидации) образовательных организаций.

Сегодня в стране разрабатываются на федеральном, региональном и муниципальном уровнях различные стратегии городов как основных агентов социально-экономического и социокультурного развития. Включение в эти стратегии положения о ключевой роли образовательных организаций высшей школы стало бы важным и, вместе с тем, необходимым условием успешного взаимодействия города и высшего образования в нем.

## **§ 4. Теория образовательных общностей в высшей школе**

### **4.1. Основные методологические подходы к изучению образовательных общностей**

Институт и система высшего образования существуют и развиваются тогда, когда в них успешно функционируют образовательные общности. Именно они являются основными субъектами вузовского образования, определяющими все основные процессы, происходящие в нем. Исследования университетских образовательных общностей – студенчества, научно-педагогического сообщества, административно-управленческого персонала – приобрели в последние годы достаточно широкий размах. Содержание этих исследований позволяет говорить о появлении в социологии высшего образования специальной социологической теории образовательных общностей.

Понятно, что ключевое понятие этой теории – образовательная общность. Поэтому обратимся к ее характеристике. Образовательная общность в широком смысле слова (не обязательно вузовская, с таким же успехом можно говорить и об образовательных общностях школ, колледжей) является видом социальной общности, а теория образовательной общности развивается в рамках, с одной стороны, теории социальной общности, с другой – теорий образования. Применительно к предмету нашей монографии речь идет о теории высшего образования.

Конечно, можно говорить и о теории образовательных общностей применительно ко всем уровням образования, т. е. как о специальной социологической теории образования в целом. В то же время понятно, что специфика образовательных общностей в школе, колледже, вузе, в организациях дополнительного образования настолько существенна, что она требует особого подхода к анализу этой проблемы – и методологического, и даже методического (в организации и проведении эмпирических исследований).

Но, говоря о специфике образовательных общностей, важно помнить и о связях и преемственности между ними. Иначе будут непонятны многие механизмы их деятельности и взаимодействий. Так, говоря об образовательной общности студентов вузов, необходимо видеть, что ее формирование происходит на базе выпускников школ и колледжей – со всеми плюсами и минусами этих общностей. Мы имеем в виду их образовательную мотивацию, профессиональную ориентацию и профессиональное самоопределение, уровень и состояние человеческого капитала, с которым они приходят в вуз.

Из сказанного об образовательных общностях следует, что основным методологическим подходом при их рассмотрении вы-

ступает общностный подход, возникший в теории социальной общности. Суть этого подхода была раскрыта нами ранее в параграфе 4 главы 3. Однако он является не единственным. Существуют и иные методологические подходы к исследованию интересующих нас вузовских образовательных общностей. Так, следует иметь в виду и применять часто используемые в последние годы теоретико-методологические подходы к изучению высшего образования. Они разрабатываются на Западе в теориях ресурсной зависимости, стейкхолдеров, институционального разнообразия, зависимости от предшествующего развития, экономики знаний, социального неравенства и социальной стратификации в образовании, сравнения национальных систем высшей школы и др.<sup>80</sup>

Вместе с тем необходимо обратить внимание на иные методологические подходы, которые используются мало (или совсем не используются) для исследования университетских образовательных общностей. Среди них – деятельностный, системный, институциональный, темпоральный подходы. Каждый из них опирается на ряд основных принципов.

Начнем с характеристики первого и, пожалуй, центрального подхода – *общностного*, учитывая, что предметом нашего исследования являются образовательные общности.

В самом общем виде они представляют собой взаимосвязи (совокупности) людей, их групп и объединений, которые характеризуются доминантой образовательной деятельности в их образе жизни, обуславливающей сходство целей, задач, интересов, относительной однородностью (гомогенностью) состава, наличием внутренней структуры, возрастных параметров, устойчивостью, стабильностью существования во времени и пространстве, способностью к взаимодействию с другими, в первую очередь образовательными, социальными общностями.

Сами эти общности чрезвычайно дифференцированы. Одни из них учатся, другие учат, третьи помогают учиться, четвертые

---

<sup>80</sup> Pfeffer J., Salancik G. The external control of organizations: A resource dependence perspective. Stanford: Stanford University Press, 2003 ; Freeman R. E., Moutchnik A. Stakeholder management and CSR: questions and answers // Umwelt Wirtschafts Forum, Springer Verlag. 2013. Vol. 21, № 1. P. 5–9 ; Buchmann C., Park H. Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems // Research in Social Stratification and Mobility. 2009. Vol. 27, № 4. P. 245–267 ; Fernandez J. T., Bueno C. R. Evaluation of professional competences in higher education: challenges and implications // Educación XXI. 2016. Vol. 19.1. P. 17–38 ; Gamiz-Sanchez V., Gallego-Arrufat M. J. Model for analyzing blended learning in higher education // Educación XXI. 2016. Vol. 19.1. P. 39–61.

выполняют функции учебно-вспомогательного персонала. Поскольку образовательные общности мы рассматриваем как разновидность социальной общности, постольку все основные признаки социальной общности могут в той или иной мере экстраполироваться или, что точнее, применяться к характеристике образовательных общностей. В этой связи назовем такие признаки, как относительная целостность, идентификация и самоидентификация их членов, выполнение ими функций самостоятельного субъекта социального действия, схожие условия жизни и деятельности, единое пространственно-временное поле бытия, обладание различными ресурсами и их использование<sup>81</sup>.

Основными принципами общностного подхода, которые следует применять в анализе образовательных общностей, являются:

- рассмотрение образовательных общностей в качестве главных субъектов образовательной деятельности;
- структурирование, типология и классификация образовательных общностей;
- выявление особенностей взаимодействия в сфере образования парных общностей: преподаватели – студенты, учителя – школьники, основные – неосновные (дополнительные) образовательные общности (административно-управленческая общность, родители);
- характеристика ресурсов (социальных, интеллектуальных, темпоральных и др.) образовательных общностей, их человеческого капитала;
- анализ связей и взаимодействий образовательных и иных социальных общностей (в сферах семьи, производства, бизнеса, культуры, науки, управления и др.);
- трактовка вышеуказанных принципов в их динамике, изменении в рамках темпоральных перемен<sup>82</sup>.

Второй методологический подход, который применяется в изучении образовательных общностей, – *деятельностный*. Его суть сводится к трактовке особенностей форм и видов деятельности образовательных общностей, их образа жизни, к исследованию специфики именно общностной, а не индивидуально-личностной образовательной деятельности, к выявлению эмоциональных, когнитивных, мотивационных и поведенческих механизмов – под углом

---

<sup>81</sup> Зборовский Г. Е. Теория социальной общности. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2009. С. 280–290.

<sup>82</sup> Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Методологические подходы к исследованию нелинейной динамики образовательных общностей мегаполиса // Известия УрФУ. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2016. № 4. С. 179–181.

зрения динамических перемен, происходящих в условиях смены темпоральных характеристик на каждом этапе развития образования.

Основные принципы деятельностного подхода означают:

- обусловленность специфики образовательной общности ее образом жизни, содержанием и характером основного вида деятельности;
- рассмотрение динамики образовательной общности через изменение целей, форм, способов, результатов ее деятельности и взаимодействия с другими образовательными общностями;
- анализ специфики образовательной деятельности каждой общности, взятой в ее социальном контексте и подразумевающей выявление функциональных и статусно-ролевых характеристик;
- исследование и трактовку мотивационной, диспозиционной и поведенческой структуры деятельности и ее изменений;
- выявление связей деятельностного подхода с другими методологическими подходами к изучению образовательных общностей.

Третий методологический подход, направленный на исследование образовательных общностей, – *системный*. Он означает их анализ в единстве, комплексности и целостности, в тесной взаимосвязи как между собой, так и с окружающей средой, включающей основные социально-экономические, политические, культурные, этнические, демографические и иные условия и факторы общественной жизни, рассматриваемые в процессе динамических изменений.

Основные принципы системного подхода, применяемые в анализе образовательных общностей, состоят в следующих положениях:

- комплексном охвате основных образовательных общностей учащихся школ и образовательных организаций СПО, студентов вузов, учителей школ, преподавателей ССУЗОВ и вузов, а также взаимодействующих с ними общностей родителей, административно-управленческого персонала, представителей органов власти;
- комплексности качественных и количественных методов исследования образовательных общностей;
- исследовании образовательных общностей в координатах системы социокультурных, экономических, политических, демографических факторов, подверженных серьезным динамическим процессам трансформации;
- обусловленности динамики образовательной общности внутренними тенденциями ее развития и изменениями внешней социокультурной среды;
- учете пространственно-временного континуума образовательных общностей, влияющего на их функционирование и развитие;

- прогнозировании нелинейного развития образовательных общностей на основе сценарного метода, описывающего спектр стратегий их поведения и взаимодействия.

Четвертый методологический подход, применяемый в изучении образовательных общностей, – *институциональный*. Его суть состоит в анализе влияния различных социальных институтов на происходящие с этими общностями изменения через систему механизмов, включающих в себя нормативно-правовые, организационные, финансово-экономические, социокультурные и иные. Применение институционального подхода означает выявление связей между отношением к образовательным общностям со стороны государства и реакцией на это отношение со стороны этих общностей (влияние через указанные механизмы, регулирование деятельности самих общностей, контроль за их поведением).

Основные принципы институционального подхода к исследованию образовательных общностей предполагают:

- рассмотрение образовательных общностей в системе социальных институтов образования, управления, города, семьи, вектор которых направлен на регулирование отношений и взаимодействий образовательных общностей;

- изучение динамики образовательных общностей сквозь призму изменений институциональных рамок их функционирования: экономических и материальных условий, социальных правил, норм, санкций, образовательной идеологии и т. д.;

- анализ рефлексии образовательных общностей на основные линии (векторы, направления) институционального воздействия, рассматриваемые сквозь призму нормативно-правовой, организационной, финансово-экономической и иной динамики;

- выявление социальной эффективности динамики образовательных общностей в результате институционального регулирования их положения и развития.

Наконец, пятый (последний по счету, но не по значению) методологический подход, применяемый в изучении образовательных общностей, – *темпоральный*. Его суть состоит в том, чтобы использовать в исследовании в полной мере фактор времени как определяющий динамические процессы образовательных общностей в темпоральных границах их изменений.

Основные принципы темпорального подхода означают:

- необходимость учета фактора времени в развитии образовательных общностей, причем как «по вертикали», так и «по горизонтали». «Вертикальность» рассматривается как хронологический срез времени образовательной общности, средней и типичной единицей измерения которого выступают годы функционирования общности. «Горизонтальность» предполагает актуальный срез вре-



мени образовательной общности, выражающийся в более дробных единицах измерения (наиболее типичны недели, дни, часы);

- рассмотрение динамики образовательных общностей как категории временной, когда сама эта динамика превращается во временную перспективу образовательной общности. Эту перспективу мы характеризуем как прогнозируемый временной горизонт, который образуется благодаря неразрывному единству объективной и субъективной сторон восприятия и понимания прошлого и настоящего образовательной общности. Объективный аспект ее временной перспективы представляет собой прогноз и оценку состояния образовательной общности в количественных и качественных параметрах, которые фиксируют объективные показатели ее развития. Субъективный аспект предполагает видение и понимание представителями образовательной общности своего будущего места и роли в системе общественных отношений<sup>83</sup>.

Каждый из названных выше и охарактеризованных пяти методологических подходов обладает важным исследовательским потенциалом и вполне может быть «конвертирован» в методологическую и методическую программу эмпирического исследования образовательных общностей через систему операциональных понятий, а также показателей и индикаторов, их конкретизирующих.

Обратимся к конкретному рассмотрению вузовских образовательных общностей. Как известно, в вузах существует целый ряд общностей, которые обеспечивают их функционирование. Это студенчество, научно-педагогическое сообщество, административно-управленческий персонал, часто называемый в последнее время менеджерами, учебно-вспомогательный персонал, административно-хозяйственные работники. Однако, при всей значимости каждой из них, определяющую вузообразующую, вузосохраняющую, вузо-развивающую роль играют две наиболее значимые образовательные общности – студенты и научно-педагогические работники. Именно они являются системообразующим фактором высшего образования в целом, конкретных вузов в особенности. Эти общности относятся к числу так называемых парных, основной принцип бытия которых определяется невозможностью функционировать друг без друга. В этом смысле образовательная общность преподавателей может существовать только тогда, когда есть общность студентов, и наоборот.

Наибольшее внимание в эмпирических социологических исследованиях вузовских образовательных общностей традиционно

---

<sup>83</sup> Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Будущее образовательных общностей: временная перспектива в условиях социальной неопределенности // Социологические исследования. 2016. № 10. С. 3–13.

уделялось студенчеству. Особенности студенчества как образовательной общности состоят в том, что она, во-первых, является статистически значимой и самой массовой в системе высшего образования, во-вторых, в значительной степени определяет уровень учебного заведения, в-третьих, является авангардом молодежи, в-четвертых, характеризуется высокой образовательной мобильностью и стремлением к активному миграционному поведению.

Собственно, становление социологии высшего образования в нашей стране, как мы это показывали раньше (см. параграф 2 главы 5), начиналось с изучения студенчества в последней трети прошлого столетия. Кстати, именно исследования студентов послужили началом становления социологии высшего образования во многих западных странах (в том числе и в США), как это было показано в параграфе 1 главы 5. Благо, для этого существовали более чем убедительные причины (прежде всего студенческие волнения и выступления конца 1960-х – начала 1970-х гг.).

Ранее мы также писали о причинах, которые привели отечественных социологов к изучению студенчества. Две из них отмечались в качестве наиболее важных: массовые исследования молодежи (включая студенчество) и наибольшая доступность студентов в качестве объекта исследования социологов, большая часть которых была представлена вузовскими преподавателями.

Студенчество и сейчас занимает значительное место в социологических исследованиях высшего образования. Ему уделяется большое внимание не только (мы бы даже скорректировали: не столько) в монографической литературе, но и в целом ряде журналов социологического и научно-педагогического характера («Социологические исследования», «Высшее образование в России», «Вопросы образования», «Образование и наука», «Высшее образование сегодня», «Alma Mater», «Университетское управление: практика и анализ» и др.).

Однако и другая основная вузовская образовательная общность – научно-педагогические работники – очень быстро «набирает темпы» с точки зрения ее эмпирических исследований и отражения их результатов на страницах печати, кстати, этих же журналов. Причины такого интереса хорошо понятны и связаны с усиливающимся кризисом этого сообщества – и профессионального, и социально-экономического, и социокультурного. Об этом сейчас много пишут.

Характеристики научно-педагогического сообщества, его положения в системе и институте высшего образования все более тесно связаны с положением студенчества, зависят от него и требуют рассмотрения в единстве с ним. Методологически правильно, с нашей точки зрения, анализировать две вузовские образователь-

ные общности не только порознь, но и в единстве и взаимосвязи, поскольку именно они являются, как уже отмечалось, системообразующим элементом высшей школы. От результатов их деятельности зависит эффективность конкретных вузов и в целом высшего образования в стране.

Имеет существенное значение рассмотрение этих социальных общностей как субъектов гражданского общества, проявляющих социальную активность в самых противоречивых зонах общественной жизни – протестном движении, формах социального противостояния власти имущим, правозащитных акциях, в том числе связанных с требованиями освобождения политических заключенных, в массовых митингах и демонстрациях, электоральных процессах и др. Это означает, что образовательные общности глубоко заинтересованы в решении не только внутривузовских проблем, но и вопросов широкого социального значения. Причем, как нам представляется на основании наблюдений за социальными, в том числе протестными, процессами в России 2019 г., студенты проявляют значительно большую активность, чем научно-педагогическое сообщество. Они более молоды и смелы, меньше боятся репрессий и преследований со стороны властных структур, нежели педагоги, которые находятся под сильным прессингом вузовского руководства.

Это очень важно учитывать, поскольку в России сегодня сложилась ситуация, когда определяющим фактором развития высшего образования стало управление, представленное на мегауровне – высшим руководством страны, на макроуровне – министерством науки и высшего образования, на микроуровне – университетским руководством. При таком подходе произошло резкое понижение роли образовательных общностей, что привело к потере самого главного ресурса трансформационных процессов в высшем образовании – человеческого. Не случайно практически во всех исследованиях высшего образования отмечается бездушный и античеловеческий характер управления.

Отражением этой ситуации является обострение проблем образовательных общностей. Среди них проблемы: мотивации образовательных общностей на качественное высшее образование и способов достижения этой цели; целей развития образовательных общностей и интересов управления в сфере высшего образования; усилий и ресурсов, затрачиваемых на развитие образовательных общностей. Отсюда следует, что достижение качественного высшего образования может быть обеспечено, в значительной мере, в результате взаимодействия этих общностей при главном условии – наличии у них необходимой и достаточной мотивации на такое образование.

С этой точки зрения рассмотрим образовательные общности студенчества и научно-педагогических работников в российских вузах.

#### **4.2. Мотивация на качественное высшее образование как проблема вузовских образовательных общностей**

Вузовские образовательные общности, прежде всего студенчество, представляют собой массовые, статистически значимые социальные общности. Названные образовательные общности по-прежнему сохраняют свои заметные позиции в обществе, несмотря на уменьшение в последние годы количества образовательных организаций высшей школы, а также численности студентов и преподавателей в них. О происходящих сокращениях в высшей школе свидетельствуют статистические данные, представленные в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

**Образовательные организации высшего образования<sup>84</sup>**

	2000/01	2005/06	2010/11	2016/17	2017/18	2018/19
<b>Всего</b>	<b>965</b>	<b>1068</b>	<b>1115</b>	<b>818</b>	<b>766</b>	<b>741</b>
Государственные и муниципальные организации	607	655	653	502	500	496
Частные организации	358	413	462	316	266	245

Данные приведенных таблиц свидетельствуют об изменениях, произошедших за последние два десятилетия в высшем образовании страны. До 2010/11 учебного года наблюдались процессы количественного роста вузов и студенчества. Во втором десятилетии начались (и продолжают по сей день) обратные процессы. В определенной степени этому способствовали демографические факторы. Но гораздо большее влияние на них оказали изменения в образовательной политике страны, связанные с оптимизацией и реструктуризацией высшего образования, сокращением его государственного финансирования.

На фоне количественных трансформаций образовательных общностей в них происходили и заметные качественные изменения. Начнем с первой общности – студенчества. Одна из основных проблем отечественного студенчества, определяющая его качественные характеристики, – существование в нем значительной части

<sup>84</sup> Образование в цифрах: 2019 : краткий статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева и др. М. : НИУ ВШЭ, 2019. С. 39.

неуспешных молодых людей. Под неуспешными (проблемными) студентами мы понимаем тех из них, которые характеризуются низким уровнем мотивации на реальную образовательную деятельность и отсутствием готовности к ней с точки зрения наличия знаний и навыков работы. Подробнее об этой категории студентов см. в параграфе 4 главы 7.

Таблица 2

**Численность студентов в российских вузах, тыс. чел.<sup>85</sup>**

	2000/01	2005/06	2010/11	2016/17	2017/18	2018/19
<b>Численность студентов</b>	<b>4741,4</b>	<b>7064,6</b>	<b>7049,8</b>	<b>4399,5</b>	<b>4245,9</b>	<b>4161,7</b>
Очная форма обучения	2625,1	3508,0	3073,7	2403,0	2380,5	2369,8
Очно-заочная и заочная формы обучения	2116,3	3556,6	3976,0	1996,5	1865,4	1791,9
Из общей численности студентов: женщины	2686,3	4113,8	4030,1	2358,4	2279,6	2225,6
обучающиеся в государственных и муниципальных вузах	4270,8	5985,3	5848,7	3873,8	3823,1	3782,6
частных вузах	470,6	1079,3	1201,1	525,7	422,8	379,1

Исследование образовательных общностей уральских вузов, проведенное нами в УрФО в 2017 г., позволило выявить некоторые аспекты образовательной мотивации студентов старших курсов бакалавриата и магистрантов. Один из них – отношение к получению знаний в системе высшего образования и желание активно их приобретать. Почти половина (48,2 %) опрошенных студентов вполне довольствуются теми знаниями, которые они получают во время аудиторных занятий (лекций, семинаров, практики). Для 13 % опрошенных знания, получаемые в вузе, вообще не имеют никакого значения. Для планируемой будущей жизни и работы им достаточно получить диплом о высшем образовании. Прибавим к ним еще 9,4 % тех, кто затруднился с ответом. Как видно, доля студентов,

<sup>85</sup> Образование в цифрах: 2019 : краткий статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева и др. М. : НИУ ВШЭ, 2019. С. 39.

не мотивированных на активное получение знаний, весьма внушительна (порядка 70 %).

При этом нужно учитывать, что новые госстандарты примерно 70 % учебного времени отводят на внеаудиторную, в том числе и самостоятельную, работу. Очевидно, что студенты, информированные о такой организации их учебного труда, тем не менее ограничиваются минимумом усилий (прийти на занятия и послушать) и игнорируют требование самостоятельной работы, имитируя выполнение «контрольных точек». Меньше трети (29,4 %) студентов уральских вузов говорят, что знания, действительно, для них имеют ценность и что они стараются не упускать возможностей заниматься дополнительно наукой и самообразованием.

С этой мотивацией студентов в общем-то коррелирует самооценка их готовности к самостоятельной учебной работе. К ней скорее готовы 52,3 % опрошенных, к самостоятельной научной работе – только 16 %. Более критично оценивают готовность студентов к самостоятельному труду преподаватели. Только 34,3 % из них дали позитивную оценку готовности учащихся вузов к самостоятельной учебе. 16,5 % опрошенных считают, что студенты также не готовы и к самостоятельной научной работе. Типичным становится студент-троечник, а идеология (менталитет) троечника становится зачастую менталитетом взрослого человека на долгое время, если не на всю жизнь.

Таблица 3

**Профессорско-преподавательский состав  
российских вузов, тыс. чел.<sup>86</sup>**

	2017/18	2018/19
Всего (без внешних совместителей)	245,1	236,1
Из них:		
имеют ученую степень: доктора наук	37,8	36,6
кандидата наук	140,5	135,6
PhD	0,6	0,7
имеют ученое звание: профессора	25,9	24,6
доцента	90,3	88,0
женщины	139,9	134,8
лица в возрасте до 30 лет	14,8	13,1
лица в возрасте 60 лет и старше	69,5	67,8
Численность студентов в расчете на 1 работника ППС	11	12

<sup>86</sup> Образование в цифрах: 2019 : краткий статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева и др. М. : НИУ ВШЭ, 2019. С. 69.

В рассматриваемом контексте проблема аномальной мотивации затрагивает не только студентов, но и научно-педагогическое сообщество. Вначале обратимся к статистическим данным, характеризующим состав научно-педагогических работников российских вузов (табл. 3).

Данные таблицы, приведенные за последние два года (не говоря уже о более ранних периодах), свидетельствуют о сокращении численности профессорско-преподавательского состава, количества работников, имеющих научную степень и ученое звание, а также росте числа студентов в расчете на одного преподавателя.

Произошедшие перемены повлекли за собой изменение (не в лучшую сторону) объективных условий, в которых научно-педагогические работники реализуют себя как профессионалы. Поскольку ухудшение условий профессионального труда преподавателей в российских университетах много раз становилось предметом специальных исследований<sup>87</sup>, постольку здесь достаточно просто перечислить наиболее острые проблемы. Среди них – высокая учебная нагрузка, «многозадачность», дефицит времени, бюрократизм и бумажная волокита, уменьшение непосредственных контактов в работе со студентами из-за расширения учебных поручений, сокращение финансирования программ повышения квалификации и переподготовки, увеличение рутинных внеобразовательных обязанностей вследствие сокращения штата учебно-вспомогательного персонала вузов, постоянный социально-психологический прессинг, вызванный бюрократическим контролем, страхом увольнения, чувством социальной незащищенности и безысходности.

По сути своей многие названные проблемы являются признаками «конвейерного производства» в сфере высшего образования, в котором научно-педагогический персонал – часть механистической системы со всеми вытекающими для людей социальными и социально-психологическими последствиями. Но если в промышленности конвейерные технологии дают высокое качество продукта или услуги, то в высшем образовании они приводят к снижению его качества.

Мы можем обратить внимание на то, что самыми кризисными являются группы преподавателей, которые испытывают значитель-

---

<sup>87</sup> Горин С. Г. Зарплаты преподавателей вузов, гранты и научный протекционизм // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 68–75 ; Курбатова М. В., Каган Е. С. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // Journal of Institutional Studies. 2016. Т. 8, № 3. С. 116–136 ; Романов Е. В. Нормирование нагрузки преподавателей: проблемы и поиск решений // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 4. С. 64–81.

ные трудности в осуществлении качественного педагогического процесса в связи с отсутствием должной мотивации. Здесь называется и фактор их консервативности, и социальной усталости и профессионального выгорания от перманентного кризиса высшего образования, и принципиальное нежелание принимать любые, даже позитивные нововведения, отличающиеся от их прежнего профессионального опыта, и фактор случайного попадания в профессиональное сообщество.

Вышеописанные характеристики научно-педагогического сообщества и его профессиональной деятельности, с нашей точки зрения, являются свидетельствами прекаризации данной образовательной общности. Понятие прекаризации научно-педагогических работников означает неустойчивость, непостоянность, негарантированность их трудовых отношений, «что приводит к усилению социальной уязвимости работников, не позволяет им считать себя полноценными работниками в правовом и социальном смыслах»<sup>88</sup>.

Результаты наших исследований в полной мере согласуются с выводами других авторов относительно последствий прекаризации научно-педагогического сообщества. Эти последствия проявляются в интенсификации процесса его депрофессионализации, складывании в вузах нездорового социально-психологического климата, распространении оппортунистического поведения<sup>89</sup>, разрушении профессиональной идентичности<sup>90</sup>, резком снижении статуса в организационной иерархии<sup>91</sup>. По мнению Ж. Т. Тощенко, научно-педагогические работники вполне могут быть отнесены к прекариату: «В России это, например, ярко проявилось в так называемой рационализации труда преподавателей вузов и других учебных заведений, когда, под флагом совершенствования и повышения эффективности их труда, их переводят на неполную занятость

---

<sup>88</sup> Долженко Р. А., Лобова С. В. Взаимосвязь прекаризации занятости и трудовой мобильности научно-педагогических работников региональных вузов: постановка проблемы // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 2. С. 86.

<sup>89</sup> Курбатова М. В., Каган Е. С. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2016. Т. 8, № 3. С. 116–136.

<sup>90</sup> Долженко Р. А., Лобова С. В. Взаимосвязь прекаризации занятости и трудовой мобильности научно-педагогических работников региональных вузов: постановка проблемы // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 2. С. 89.

<sup>91</sup> Шкаратан О. И., Карачаровский В. В., Гасюкова Е. Н. Прекариат: теория и эмпирический анализ (на материалах опросов в России, 1994–2013 гг.) // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 102.



с неадекватным повышением интенсивности труда. И главное – временная занятость становится постоянно действующей величиной, которая начинает сопровождать человека всю жизнь»<sup>92</sup>.

Мы полагаем, что набирающая обороты прекаризация научно-педагогического сообщества служит одним из главных препятствий на пути реализации реформ высшего образования. Они «проседают» под давлением тех объективных обстоятельств и субъективной позиции научно-педагогических работников, которые связаны напрямую с прекаризацией их профессионального труда.

Особо скажем о той части преподавателей, которые хотят, но не могут хорошо учить в силу не зависящих от них обстоятельств. В связи с этим рассмотрим только одну из многих образовательных практик, которые, как лакмусовая бумага, проявляют названные проблемы в концентрированном виде. Она связана с развитием электронного и в особенности дистанционного образования, вокруг которого много лет в профессиональном сообществе ведется дискуссия.

Наше исследование, проведенное в 2017 г. в уральских вузах, позволило прояснить значение этого вида образования. Выяснилось, что различные формы электронного образования имеют не очень высокие индексы эффективности, а индекс дистанционного образования вообще имеет отрицательное значение (табл. 4).

Таблица 4

**Оценка эффективности электронного образования  
как фактора развития высшего образования,  
в % от числа опрошенных**

<i>Считаете ли вы эффективным фактором развития высшего образования следующие ресурсы:</i>	<i>Скорее да</i>	<i>Скорее нет</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Индекс эффективности</i>
Электронное обучение	56,2	33,5	10,3	0,2
Дистанционное образование	36,4	51,8	11,8	-0,2
Национальную платформу «Открытое образование»	36,8	20,4	42,8	0,1
Массовые открытые онлайн-курсы с интерактивным участием и применением технологий электронного обучения	35,0	23,8	41,2	0,2

<sup>92</sup> Тощенко Ж. Т. Прекариат: от протокласса к новому классу. М. : Наука, 2018. С. 82.

Среди основных недостатков электронного образования преподаватели называют отсутствие возможности их непосредственного живого общения со студентами (65,2 %) и внутригруппового общения студентов (38,3 %), разрушение традиционных каналов и способов трансляции студентам норм и ценностей профессиональной культуры (58 %). Материалы интервью с преподавателями уральских вузов показывают, что особенностью развития электронного образования в их вузах является, во-первых, его добровольно-принудительный характер (и для студентов, и для педагогов), во-вторых, формирование клейма некачественного образования. Преподаватели считают, что различные форматы электронного образования, в большинстве случаев, – это удобный, бюджетный, нетрудоемкий, формально узаконенный способ покупки диплома.

Исследования последних лет, посвященные социальной эффективности электронного образования, однозначно показывают симулятивный характер последнего. Без той самой нормальной образовательной мотивации, о которой мы говорим, новые технологии не работают ни на качество образования, ни на удовлетворенность субъектов образовательной деятельности. В дистанционном обучении значение мотивации на самостоятельный образовательный труд по определению должно еще больше усиливаться, а в реальности отсутствие такой мотивации становится предпосылкой для его дискредитации, а заодно и девальвации ценности высшего образования в целом.

По мнению наших информантов, не последнюю роль в создании этой ситуации играет университетское управление:

*«...потенциал [у электронного образования] есть, но его реализация сталкивается с различными проблемами, в том числе управления. <...> Общая точка зрения преподавателей – это подмена образовательных практик, симулякры. Мы сталкиваемся с отсутствием компетенций, достаточных ресурсов для создания технической обеспеченности этого процесса, времени, необходимого для обучения и информирования преподавателей, отсутствием понимания управленцами важности того, что нужен диалог с преподавателями как акторами, которые способны это реализовать на хорошем уровне» (М. П., завкафедрой).*

Таким образом, перефразируя известное крылатое выражение («Хорошее дело браком не назовут») и несколько утрируя, можно сказать: «хорошее» образование электронным не назовешь... Возможно, для университетского менеджмента это – «хорошее» образование, поскольку оно позволяет вузу зарабатывать и одновременно

менно экономить ресурсы на сокращении издержек<sup>93</sup>. Для немотивированных студентов это тоже «хорошее» образование, так как дает им возможность легко и недорого удовлетворить потребность в получении диплома.

По мнению социологов, студенты, выбирающие дистанционную форму обучения, образуют специфическую образовательную общность. В ее мотивации «доминируют фактор возможности совмещения учебы и работы, территориальный, временной и материальный факторы, при этом *качество образования для них не имеет существенного значения* [курсив наш] – преобладает установка на получение диплома как такового»<sup>94</sup>.

Опасность подобной ситуации заключается в том, что некачественное электронное образование не только продолжает свою экспансию в собственном сегменте высшего образования, но и активно – а главное, принудительно и безальтернативно – внедряется в традиционное образование, негативно влияя на ту часть образовательных общностей, которая хочет хорошо учиться и учить:

*«Электронные образовательные ресурсы сегодня – это убогие изделия... Сейчас вузы толкают на их использование. У нас это очень модно, администрация давит. Мои коллеги отрешиваются от этого дела. Любое образование, получаемое от хорошего преподавателя, – лучше, чем сетевое и бесчеловечное, как и тесты» (Е. Х., профессор, завкафедрой).*

Нам кажется, что результаты нашего исследования репрезентируют общие проблемы российских вузов. Один из способов их разрешения мы связываем с возможностями нелинейной модели высшего образования, которую мы предлагаем для экспериментального внедрения на уровне макрорегиона (см. параграф 1 главы 7). Кратко раскроем суть этих возможностей.

Поскольку нелинейная модель высшего образования отличается антропоцентричностью, она предполагает дифференцированный подход к организации учебной и научной работы с различными типологическими группами студентов. Ставка в ней делается на мотивированных студентов, в числе которых и готовые учиться в вузе, и те, кого необходимо «дотягивать» до вузовского уровня.

---

<sup>93</sup> Березовский В. А., Лукьянова А. В., Абрамова А. В., Асташкина А. Ю. Распределенный вуз на основе электронного обучения как средство повышения экономической эффективности вуза // Экономика образования. 2014. № 5. С. 19–31 ; Балацкий Е. Новые тренды в развитии университетского сектора // Мир России. 2015. Т. 24, № 4. С. 72–98.

<sup>94</sup> Заборова Е. Н., Глазкова И. Г., Маркова Т. Л. Дистанционное обучение: мнение студентов // Социологические исследования. 2017. № 2. С. 131.

Для той группы студентов, которым трудно учиться (хотя они стремятся к получению знаний), необходимо разрабатывать новые образовательные технологии, включающие систему факультативных курсов (чтобы не превращать обучение в массовый ликбез), образовательное кураторство (организованные формы постоянной работы на индивидуальном уровне или в микрогруппах), систему позитивных стимулирующих мер (гранты на обучение и т. п.). Безусловно, это потребует реорганизации учебной нагрузки преподавателей, в том числе выделения времени для дополнительных занятий. Его можно высвободить за счет уменьшения рутинных процедур, бумажной работы, подготовки к бесконечным проверкам. При этом важным принципом организации учебной и научной работы преподавателя и студентов в рамках нелинейной модели должны стать свобода и гибкость выбора форм обучения и взаимодействия, образовательных технологий, методов оценки учебных и научных достижений студентов.

Мы полагаем, что вузы однозначно должны избавляться от студентов, которые лишены мотивации к учебе и не обладают необходимыми знаниями для этого. Тенденция к сохранению таких студентов приводит не только к реализации риска деморализующего влияния фактора лени и группового давления «двоечников», но и к появлению новой стратификации студенчества по признаку причастности к высшему образованию – «по-настоящему хорошему» или «имитационно хорошему».

Для того чтобы социально-психологическая среда вуза не развращала студентов и преподавателей, а, наоборот, мотивировала их на качественный образовательный труд, должна быть разрушена порочная зависимость финансирования вузов и занятости преподавателей от формальных показателей контингента обучаемых. Высвободившиеся вследствие снижения учебной нагрузки ресурсы (и человеческие, и временные, и организационные) можно будет направить на повышение качества работы со студентами.

Изложенный нами подход, возможно, пока во многом утопичен в современных условиях, но он, пожалуй, единственный из тех, что способны обеспечить достижение мечты о качественном образовании. С другой стороны, предложенные нами меры не так уж и утопичны, поскольку созвучны ключевым положениям программы некоторых общественных организаций, представляющих интересы академического сообщества в сфере публичной политики<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> Павел Кудюкин: У российских вузовских преподавателей самая большая нагрузка в мире [Электронный ресурс]. URL: <https://philologist.livejournal.com/9380421.html> (дата обращения: 06.02.2018).

Мы полагаем, что трансформация российской высшей школы, осуществляемая в XXI в., должна включать в себя, в качестве одного из направлений, преодоление состояния неуспешности основных образовательных общностей в вузе, прежде всего студенчества. Предпосылки к этому есть. Это, во-первых, среда, которая в определенных обстоятельствах может позитивно влиять на студентов (но такую среду нужно специально формировать). Во-вторых, это научно-педагогическое сообщество, взаимодействующее со студенчеством как на общностном, так и на личностном уровне. В-третьих, это «взросление» самих студентов, способных меняться, повышать степень осознанности принимаемых решений, обогащать собственный человеческий капитал.

#### **4.3. Новые практики развития образовательных общностей вузов**

Принцип парности общностного подхода действует при анализе различных практик образовательных общностей российских вузов. В связи с этим далее мы обратимся к рассмотрению проблем развития научно-педагогического сообщества. Актуальность изучения этого вопроса обусловлена его ключевой ролью в процессах трансформации российской высшей школы.

Осуществление ее масштабных реформ априори требует «переформатирования» научно-педагогического сообщества. Однако вокруг целей его развития и способов их достижения формируется целый «узел» противоречий, возможности разрешения которых и определяют перспективы преодоления университетского кризиса. Одно из них связано с различиями в понимании целей изменения академического сообщества у самих преподавателей и университетского управления:

*«У тех, кто управляет образованием, поменялось мировоззрение. Наши – пока еще нет. На какой показатель работы школы или вуза они сейчас смотрят? Не качество выпускника, а сколько иностранных преподавателей, сколько спортивных достижений, какое количество иностранных студентов. Хороший показатель? Нет. <...> Согласен, что надо обновлять кадры, но зачем гнать преподавателя, который мог бы еще лет 15–20 поработать, передать опыт молодым преподавателям? В Америке поучились... Как только появляются слова “реструктуризация”, “оптимизация” и “эффективный менеджмент”, так сразу представляются три ангела смерти» (О. И., зам. проректора).*

Важным элементом трансформации высшего образования являются создание и развитие такой образовательной среды, которая сама по себе формировала бы инновационную академичес-

кую культуру. В наших исследованиях были зафиксированы не слишком высокие субъективные оценки потенциала университетской среды, способной формировать у образовательных общностей соответствующие этой культуре инновационное мышление и поведение (табл. 5). Как показали наши данные, в перспективе большинство преподавателей не видит возможностей увеличения активности по всем выделенным направлениям инновационной деятельности.

Таблица 5

**Участие преподавателей в инновационной деятельности университетов УрФО, в % от числа опрошенных\***

Участвуете ли Вы в инновационной деятельности (инновационных проектах), реализуемых...	%
в сфере педагогической деятельности	34,1
в сфере взаимодействия «высшая школа – академическая наука»	11,9
в сфере взаимодействия «высшая школа – бизнес»	10,2
в сфере взаимодействия «высшая школа – органы государственной (региональной, муниципальной) власти»	6,7
Не участвую	49,2
Итого	112,0

\* Сумма ответов превышает 100 %, поскольку у респондентов была возможность выбрать несколько вариантов ответов.

Материалы проведенных нами интервью показывают основные демотирующие факторы, негативно влияющие на формирование потребностей в инновационной деятельности и инновационной культуре преподавателей. Первый фактор – имитационный характер управления инновационной деятельностью в университете: *«Об инновациях приходится только мечтать. Они становятся лишь лозунгами или декоративным элементом. Или реализуются локально, участками, вроде Сколково»* (В. С., профессор).

Второй фактор – перманентная сверхзагруженность преподавателей учебной работой: *«Вы оценивали ситуацию с загруженностью преподавателей? У меня на кафедре преподаватели практически каждый день по четыре пары читают. Какие инновации в этих условиях? Как они будут это делать? Чтобы во всем этом участвовать, нужно время, которого нет. Одно дело – выразить абстрактную готовность к инновациям. Другое дело, если скажут: “А давайте начнем сейчас заниматься этими инновациями”. А когда этим заниматься? У меня времени нет»* (А. В., профессор, завкафедрой).

Третий фактор – требование руководства обеспечить высокую скорость достижения научных результатов («быстрая наука»): *«У руководства нет понимания сроков достижения определенного уровня инновационной активности. Оно не понимает, что это длительный процесс, в котором нельзя ждать быстрых результатов. Во-вторых, формализация всех показателей становится целью. Чего мы хотим!? Мы хотим достижения целевых показателей или мы хотим позиционирования университета? Например, университеты одной страны очень быстро вошли в топ-200, даже не присутствуя в топ-500, топ-600 – за счет огромных денег. Что-то изменилось во внутренней среде университетов этой страны? К каким устойчивым результатам это привело? К риску подмены реальной стратегической цели – повышения конкурентоспособности. Идет подмена инновационности индикаторами. Как результат – “мусорные” публикации, дутые цифры, дутые объемы НИР, НИОКР. Люди в большей степени начинают заниматься имитацией, чем достижениями»* (О. Б., профессор).

В последнем скрипте мы уже видим ответ на вопрос о том, возможны ли «инновации по приказу». Очевидно, что сверхбюрократизация отношений внутри университета и в целом в системе высшего образования (о чем подробнее будет сказано в параграфе 3 главы 7) чрезвычайно губительно сказывается на движении академического сообщества к новым стандартам образовательной и научной деятельности:

*«Существует серьезный риск “дирижирования” этой работой со стороны Минобрнауки. Риск состоит, прежде всего, в том, что министерство концентрирует и контролирует ресурсы для поддержки инновационного процесса по собственному усмотрению. Оно присвоило себе право определять направления инновационной активности. Селекция инновационных инициатив – вот главный риск. Правда, говорят, что есть экспертное сообщество при научных фондах. Но в профессиональном сообществе к нему нет доверия. Это демотивирует многих ученых писать заявки на гранты. В региональных вузах есть твердое убеждение: “мы не победим, москвичи пролоббировуют”»* (Л. З., профессор).

Университетская бюрократия, внедряя модель государственного управления, не просто мешает созданию инновационно-поддерживающей среды и культуры – она разрушает специфические академические стандарты научной деятельности, оставшиеся «в наследство» от советской науки: *«У нас внутри системы высшего образования эти стандарты утрачены. Что мы делаем? Мы начинаем запускать различные административные процедуры.*

*Это не способствует развитию системы оценки и внутреннего саморазвития исследователя» (А. К., директор института).*

Любые трансформации в высшем образовании должны быть нацелены на то, чтобы сначала сформировать в университете исследовательскую и инновационную культуру, а потом – ориентироваться на рейтинг, а не наоборот. Кроме того, такая модель высшего образования будет учитывать фактор темпоральной ресурсности научно-педагогического сообщества. Жесткое планирование сроков и методов достижения целей неэффективно в условиях высокой социальной неопределенности. Университетскому управлению можно опираться только на процессы темпоральной самоорганизации и саморегулирования образовательных общностей, не подавляя их, а создавая для их развития оптимальные условия. Именно тогда обнадеживающе прозвучит цитата из концепции Федеральной целевой программы: *«В результате достижения программных индикаторов будет сформирована устойчивая сбалансированная и обеспечивающая переход на эффективный контракт система воспроизводства конкурентоспособных научных и научно-педагогических кадров...»*<sup>96</sup>

Новые практики высшего образования требуют интенсивного, систематического, качественного развития научно-педагогического сообщества. Между тем реальных условий для этого в большинстве российских вузов не создано. Кризис системы дополнительного профессионального образования, сокращение его финансирования, с одной стороны, и резкое усиление требований к научно-педагогическим работникам – с другой инициировали поиск ими новых возможностей профессионального развития.

Наше исследование показало, что преподаватели используют ресурсы неформального образования, электронного обучения и другие доступные форматы дополнительного образования. В целом они высоко оценивают потенциал неформального образования, положительно – собственные достижения, полученные с его помощью. Другое дело, что нередко приобретаемые таким образом компетенции, удовлетворяя потребности самих преподавателей в профессиональном развитии, идут вразрез с теми компетенциями, которые заложены в целевых показателях программ развития университетов.

Важным фактором профессионального развития научно-педагогических работников является академическая мобильность. В «инвестиционном портфеле», обеспечивающем развитие человечес-

---

<sup>96</sup> Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2014–2020 годы» (утверждена Постановлением Правительства РФ 21 мая 2013 г. № 424).



кого капитала ННР, можно выделить небольшую долю грантовых средств, получаемых из различных научных фондов на академическую мобильность преподавателей. Самыми известными являются программа Фулбрайта, Германская служба академических обменов (DAAD), Благотворительный фонд В. Потанина.

При всей очевидной полезности подобных программ для формирования у преподавателей новых исследовательских компетенций и расширения круга контактов с зарубежными и отечественными коллегами, другого «повышающего» эффекта они не дают. Так, исследование О. Ю. Гореловой показало, что существенных различий в общей публикационной активности и качестве публикаций мобильных и немобильных преподавателей нет. Напротив, мобильные преподаватели пишут меньше монографий, а их опыт работы в другом вузе никак не сказывается на качестве их образовательной деятельности.

По мнению автора этого исследования, наиболее значимыми факторами публикационной активности преподавателя являются «наличие докторской степени, профессиональная склонность к исследовательской работе, а не к преподаванию, а также работа в национальных исследовательских университетах»<sup>97</sup>. Таким образом, финансирование академической мобильности в том ее формате, в каком она сегодня осуществляется, стимулирует не педагогическую, а научно-исследовательскую активность преподавателей, и то, по-видимому, с результатом, отсроченным во времени.

Кроме того, большинство программ академической мобильности имеет краткосрочный (в лучшем случае среднесрочный) и нерегулярный характер. А ведь, как известно, качество отдачи от инвестиций в человеческий капитал определяется именно их регулярностью и охватом не отдельных, а всех групп академического сообщества. Между тем данные нашего исследования еще раз подтверждают в целом невысокий уровень академической мобильности российских преподавателей.

Только 16,5 % опрошенных сотрудников уральских вузов знают, какие инициативные программы академической мобильности реализуются в их вузе, и принимали участие в некоторых из них. 29 % имеют какое-то общее представление о них со слов коллег, которые принимали в них участие, и 34 % кое-что знают об этом из документов и университетских СМИ. Примерно пятая часть опрошенных вообще о них ничего не знает. 66,7 % преподавателей заявляют о заинтересованности их вуза в перспективах развития этих прог-

---

<sup>97</sup> Горелова О. Ю. Межвузовская мобильность преподавателей российских вузов // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 242.

рамм, но при этом только половина опрошенных утверждает, что у университета есть на это ресурсы.

Применяя принципы инвестирования в человеческий капитал к анализу практик организационной и финансовой поддержки программ развития научно-педагогических работников российских вузов, можно определить причины ее невысокой эффективности. Дело в том, что только непрерывный характер вливаний в программы развития научно-педагогических сотрудников может обеспечить заметный устойчивый результат. Спонтанность и иррегулярность могут в лучшем случае дать кратковременный или малозаметный эффект.

Включенность в настоящую академическую мобильность (подразумевающую не только поездки на конференции) ограниченного числа вузов и только части их научно-педагогических сотрудников также дают половинчатый эффект, по поговорке «там густо, а здесь пусто». Важны содержание и направленность подобных программ. Конечно, они ориентированы на формирование исследовательских компетенций, а не педагогических, а значит, отношения к ожиданиям качественного образования они не имеют.

Продолжая использовать принцип парности в анализе новых практик развития образовательных общностей, кратко рассмотрим проблемы академической мобильности студенчества. Не останавливаясь подробно на характеристике содержания программ студенческой мобильности (о ней немало говорится в литературе), заметим, что научно-педагогическое сообщество неоднозначно оценивает их эффективность. По крайней мере часть преподавателей либо выступает против массовизации студенческой мобильности, либо скептически относится к абсолютизации возможностей этого инструмента развития образовательных общностей:

*«Я категорически против этой модели. <...> Это было задумано для того, чтобы отобрать у нас “мозги”. Студент идет в высшую школу получить знания и специальность, а не послушать и оценить, где лучше, где хуже. Он не эксперт, он лучше бы своих преподавателей послушал. А так он, как Фигаро: там числится, сям был, в итоге нигде не был» (У. О., профессор).*

Тем не менее преподаватели, более взвешенно оценивающие возможности академической мобильности студентов, отмечают несомненные ее преимущества, позволяющие, действительно, усилить качество получаемого студентами образования:

*«Мобильность – это способ разрыва замкнутости. Когда были деньги на поездки, массово народ поехал по интересным местам... И я стараюсь находить деньги, возможности вы-*

*возить студентов на международные конференции. У них проблемы с английским, они всего боятся, но я стараюсь их вывозить, чтобы они посмотрели другие страны, мир и раз-  
капсулировались. После разрыва этой закапсулированности им хочется заниматься наукой.*

*Да, это вложение денег, и окупаемость у них процентов 10 % всего, но все это реально потом приносит результаты, потому что те, кто остался, они уже этим “ядом” науки отравлены, они начинают уровень другой видеть и понимают, что они уже могут быть вовлечены в мир науки при условии отдачи, своей отдачи. Они английский язык сами учить идут, их не надо заставлять. Я с этим столкнулся сам несколько лет назад, когда студенты, которые совсем не знали язык, сами его выучили и стали писать статьи. Так что мобильность – это одна из краеугольных вещей, именно для разрыва, именно для того, чтобы люди осознали тот факт, что мировая наука ничем нашу не превосходит» (О. И., зам. проректора).*

Из приведенного высказывания видно, что положительный эффект достигается очень точно, при условии качественной организации и системной реализации программ академического обмена. Декларативный характер политики университетов в сфере академической мобильности, не подкрепленной достаточными финансовыми и организационными мерами, видимого результата не дает. Так, ни один уральский вуз сегодня не выдает европейского приложения к диплому. С трудом в вузах организуется перезачет дисциплин и модулей. Для вузов Уральского федерального округа существуют и другие ограничения академической мобильности. Среди них – технический профиль большинства вузов, наличие в них «закрытых» специальностей<sup>98</sup>. Общие барьеры студенческой мобильности – языковые и финансовые – по-прежнему не преодолены. Таким образом, прилагаемые усилия, если и обеспечивают необходимые количественные показатели эффективности вузов, существенных изменений в качестве высшего образования не дают.

На наш взгляд, имеющийся опыт реализации программ академической мобильности студентов и преподавателей российских вузов требует серьезного изучения в контексте проблемы качества образования. Вопрос эффективности существующих подходов к организации этого процесса, определяемой как соотношение затрат

---

<sup>98</sup> Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л. Развитие академической мобильности в вузах РФ и ФГОС // Высшее образование в России. 2012. № 12. С. 164.

и полученных результатов, не раз ставился исследователями<sup>99</sup>. Мы так же, как и они, выражаем сомнение в существовании прямой связи между наличием в вузах практик академической мобильности и высоким качеством образования в них. Вероятно, эта связь появляется тогда, когда ресурсы направляются в нужное время, в нужное место, в нужном количестве:

*«Сама по себе мобильность российских преподавателей – не хороша и не плоха. Совершенно четко нужно понимать, какой результат от этой поездки вы хотите получить: академическую репутацию, включение в научное сообщество и т. д. Если у вас есть что продвигать и продавать, и вы четко понимаете, что хотите войти в профессиональное сообщество, тогда это понятно, зачем делается. А если просто “съездить и послушать”, то это не очень хорошо. Съездить в Австралию и послушать – это 200 тысяч рублей. Я не против, чтобы ехали в Австралию “послушать”, но не готов за это платить 200 тысяч рублей. Если уж ехать в Австралию, надо ставить более серьезные задачи. А это часто не формулируется, поэтому эффективность мобильности низкая» (С. К., проректор).*

Еще более сомнительный эффект имеют усилия по преобразованию аспирантуры и докторантуры как важнейших инструментов развития образовательных общностей. На трансформацию этих институтов, в том числе превращение аспирантуры в третью ступень высшего образования, было затрачено немало ресурсов. Однако, как говорится, «гора родила мышь»: результаты этих преобразований, как количественные, так и качественные, заставляют усомниться в том, что в скором времени российские университеты смогут кардинально решить проблему старения кадров и привлечения талантливой молодежи в российские вузы:

*«Аспирантуру просто формализовали, превратили в еще одну учебу, от которой после магистратуры нормальный человек уже крепко утомился. Аспирантура должна быть исследовательской, а не учебной. Хотя какой-то образовательный минимум уместен, оправдан. Но этот компонент тоже должен быть достаточно вариативен. И образовательный стандарт в аспирантуре – дело сомнительное. Его задают кафедры, научные коллективы, научные школы, они уж сами разберутся – какие дисциплины, какой стандарт, какие ком-*

---

<sup>99</sup> Козлова Д. К. Некоторые подходы к обоснованию экономической эффективности организации академической мобильности студентов в РФ // Вестник Самарского государственного экономического университета. 2007. № 8. С. 56–58.

*петенции... Я не верю в перспективу аспирантуры как третьей ступени образования. Я считаю, что недобор – вот перспектива этой аспирантуры. Идти учиться еще?! Ну, только при сознательной имитации» (А. К., профессор).*

Ситуацию усугубляет введение платной аспирантуры (во многих вузах введено почти 100%-ное замещение бюджетных мест в аспирантуре на коммерческие) и ужесточение процедур защиты и утверждения научных степеней:

*«Сейчас подготовить и защитить кандидатскую диссертацию трудно, а докторскую – это просто подвиг. Люди не идут в аспирантуру, докторантуру. Складывается впечатление, что государство не заинтересовано в увеличении числа преподавателей, имеющих ученые степени. Иначе бы оно такие бюрократические препоны не ставило ни для работы диссоветов, ни научных руководителей, ни для самих соискателей. Поддержки и понимания нет. Мы поставлены в ситуацию преступления и наказания. Дискредитируются наука, ученые как профессиональная группа, управление системой высшего образования» (О. В., профессор).*

Таким образом проявляется дисбаланс средств, затрачиваемых на совершенствование подготовки высококвалифицированных кадров и того эффекта, который вузы получают в результате. Аспирантура и докторантура по-прежнему характеризуются относительно низкой эффективностью и дисфункциональностью<sup>100</sup>.

Обобщение экспертных оценок, полученных в нашем собственном исследовании и представленных в многочисленных публикациях по проблемам образовательных общностей, позволяет добавить к выводам, сделанным выше, следующие общие заключения:

1. Усилия и ресурсы, направляемые сегодня в университетах на развитие потенциала образовательных общностей в соответствии с новой кадровой стратегией, не соответствуют их реальным проблемам и потребностям и не в полной мере отвечают задачам, сформулированным в программах развития университетов.

2. Развитие образовательных общностей, являясь наиболее ресурсоемким и первичным «инвестиционным проектом» в трансформационном процессе российского высшего образования, на са-

---

<sup>100</sup> Бедный Б. И., Рыбаков Н. В., Сапунов М. Б. Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 125–134; Шафранов-Куцев Г. Ф., Ефимова Г. З., Булашева А. А. Тенденции и факторы эффективности подготовки аспирантов российских вузов в условиях реформирования высшего образования // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 135–144.

мом деле оказывается не в приоритете среди основных направлений развития российских вузов. Оно становится вторичным по отношению к модернизации образовательных программ, научно-исследовательского процесса, совершенствования организационной структуры, брендированию вузов.

3. Развитие образовательных общностей в вузе приобретает противоречивый характер из-за того, что осуществляется в условиях постоянной структурной реорганизации университетов. Эффект предпринятых усилий и достигнутые позитивные результаты минимизируются в условиях текучести правил, сокращения и перетасовки кадров и структурных подразделений. Эта ситуация представляет собой системное явление, названное Ж. Т. Тощенко «кентавризмом», т. е. сочетанием несочетаемого<sup>101</sup>. Оно отражает общую ситуацию в высшем образовании и российском обществе в целом, которая характеризуется тем, что ни одна из целей развития не достигается и результаты опровергают и дискредитируют сами цели. Стремление нарастить кадровый потенциал вузов в подобных условиях напоминает попытку построить высотный дом во время землетрясения.

4. В системе ресурсной поддержки развития образовательных общностей не учитываются важнейшие нематериальные факторы – доверие к образовательным общностям, традиции академической культуры, уверенность в будущем, возможности самоуправления, законы темпоральной самоорганизации. Учет этих факторов создает систему смысловых координат для правильного распределения дефицитных материальных – финансовых и организационных – ресурсов и повышает их КПД.

Определенные надежды на то, что описанное противоречие не фатально, дает тот факт, что представители российской науки и образования, уехавшие в зарубежные университеты и встроенные в иную систему высшего образования, вскоре доказывают свою эффективность. Надо думать, это означает, что российское научно-педагогическое сообщество потенциально конкурентоспособно, но в российских условиях этот потенциал не используется и не раскрывается.

5. В разрабатываемой нами нелинейной модели высшего образования мы рассматриваем образовательные общности в качестве ключевого ее элемента и драйвера возможных изменений университетской среды. Это предполагает изменение приоритетов прог-

---

<sup>101</sup> Тощенко Ж. Т. Кентавр-проблема (опыт философского и социологического анализа). М. : Новый хронограф, 2011.

рамм развития университетов, переориентацию их внимания на всемерную поддержку образовательных общностей.

Нелинейная модель базируется, в первую очередь, на разработке и реализации гибких нелинейных стратегий постоянного профессионального развития научно-педагогического сообщества<sup>102</sup>, отвечающих их потребностям. По своей сути, это должны быть не имитационные управленческие кадровые стратегии, а высокие социальные технологии «выращивания» сотрудников. Эти технологии должны быть ориентированы не только и не столько на рейтинговые показатели и количественные индикаторы целевых программ, нередко оторванных от реалий университетской жизни, сколько на достижение действительно качественных изменений, способных дать импульс устойчивому развитию университетского образования и науки.

6. Разделяя в целом идеи органичного сочетания образования и науки в университетском секторе, мы считаем, что стратегии развития как научно-педагогического, так и студенческого сообществ должны быть ориентированы на возможности создания ими научно-образовательного знания – важнейшего ресурса высшей школы. Соответственно, и в организации повседневной деятельности и взаимодействия преподавателей и студентов, и в программах повышения их конкурентоспособности, и в системе распределения ресурсов для их поддержки необходимо придерживаться принципа гармоничного сочетания двух направлений – научного и образовательного.

---

<sup>102</sup> Стародубцев В. А., Исаева Е. В. Повышение квалификации НПР: персонализация профессионального развития // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 93–98.

## § 5. Теория «серебряного» высшего образования<sup>103</sup>

### 5.1. Предпосылки создания теории «серебряного» высшего образования

Образование для взрослых приобретает для современного общества особый смысл, поскольку превращается в один из факторов преодоления его глубокого социального и экономического кризиса, а в будущем обещает стать основой устойчивого развития. «Серебряное» образование, или образование для людей «третьего возраста», выступая частью образования для взрослых, выполняет важнейшие социальные, экономические и культурные функции и является способом производства специфических общественных благ. Не случайно в развитых странах укрепление институциональных условий этого вида образования возведено в ранг государственной задачи и поддерживается соответствующими организационными структурами<sup>104</sup>. «Серебряное» высшее образование развивается как часть системы образования для людей «третьего возраста» и одновременно испытывает на себе влияние трендов развития высшей школы.

Формирование и развитие системы «серебряного» образования, включающей сектор высшего образования («серебряные» университеты), являются эффективным средством актуализации человеческого капитала людей «третьего возраста» и их социальной инклюзии<sup>105</sup>. Между тем российское образование, несмотря на признание ценности образования для взрослых, по-прежнему ориентировано в основном на молодое и, в некоторой степени, среднее поколение. Особенно это касается высшей школы, которая и в официальном дискурсе, и в общественном сознании воспринимается как образовательное пространство для молодых. Есть отдельные

<sup>103</sup> Параграф подготовлен при поддержке РФФИ, проект № 19-011-00096.

<sup>104</sup> Antikainen A. Participation in adult education in a Nordic context // A. Antikainen, P. Harinen, C. A. Torres (Eds.) In from the margins: Adult education, work and civil society. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, 2005. P. 131–146; Tønseth C., Lucio-Villegas E. Adult Education in a Transnational Space: The Status of Adult Education in Norway and Spain // Creative Education. 2019. Vol. 10, № 5. P. 882–900; Эстонская стратегия непрерывного образования. URL: [https://www.hm.ee/sites/default/files/strategiya\\_neprepryvnogo\\_obucheniya.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/strategiya_neprepryvnogo_obucheniya.pdf) (дата обращения: 18.08.2019); Memorandum on lifelong learning. <https://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000> (дата обращения: 18.08.2019); Nordhaug O. The Concept of Adult Education // Scandinavian Journal of Educational Research. 1986. Vol. 30, № 4. P. 153–165.

<sup>105</sup> Григорьева И. А., Видясова Л. А., Дмитриева А. В., Сергеева О. В. Пожилые в современной России: между занятостью, образованием и здоровьем. СПб. : Алетей, 2015.



образовательные структуры, организации и учреждения, которые занимаются образованием для «серебряной» общности, есть опыт создания «университетов третьего возраста»<sup>106</sup>. Но вопрос об институционализации этого вида образования в высшей школе, о включении его в целостную систему «серебряного» образования, возможностях ее реального появления пока широко не обсуждается.

Между тем в России, как и во многих европейских странах, численность людей «третьего возраста» стремительно увеличивается. В ближайшие десятилетия рост этой социальной общности станет более заметным, ее численность превысит третью часть населения страны. Усилятся риски и проблемы, связанные с пенсионным и социальным обеспечением, социально-бытовым и социокультурным обслуживанием, социально-психологическим благосостоянием и участием в экономической и политической жизни.

В условиях прогнозируемого в стране дефицита человеческих ресурсов остро встанет вопрос о мобилизации человеческого капитала «серебряной» общности, на который Российское государство сейчас не обращает внимания<sup>107</sup>. И пока оно идентифицирует старшее поколение россиян как проблемную общность, оттягивающую на себя ограниченные экономические блага, «серебряное» образование останется без гарантированных инвестиций, а «серебряное» высшее образование не будет включено в объект государственной политики.

Очевидно, что российское общество плохо адаптировано к демографическому вызову со стороны «серебряной» общности. Не развиты «серебряный» рынок труда<sup>108</sup>, «серебряная» индустрия досуга, потребительский рынок и медицина, наблюдается эйдджизм во многих сферах общественной жизни<sup>109</sup>. Новая пенсионная ре-

---

<sup>106</sup> Галанина А. С. Университет «третьего возраста» как средство самореализации лиц пожилого возраста // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2012. № 2. С. 77–84.

<sup>107</sup> Михель Е. А., Прокопьев Е. А., Морозов А. А., Лезжева Е. Л., Хохлов Э. В. Трудовой потенциал населения третьего возраста как фактор экономического развития // Вестник Самарского государственного экономического университета. 2016. № 8. С. 78–84.

<sup>108</sup> Маслова Е. В. Занятость лиц «третьего возраста»: формирование информационной базы для выработки инновационных решений // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 22–27.

<sup>109</sup> Колпина Л. В., Городова Т. В. Геронтологический эйдджизм: причины возникновения и проблемы преодоления // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-17. С. 3871–3874; Микляева А. В. Возрастная дискриминация как социально-психологический феномен. СПб. : Речь, 2009; Инновационный подход к труду индивидов третьего возраста: образование, трудовой потенциал, предпринимательство. Самара : СамГТУ, 2016; Калабихина И. Е.

форма в России разворачивается в условиях институциональной и социокультурной неготовности общества к ней. Лишнее тому доказательство – неудовлетворительное состояние образования для людей «третьего возраста», скудное его финансирование, ограниченный доступ к нему, особенно в секторе высшей школы, сохранение эйджистских установок и стереотипов, ограничивающих образовательные возможности людей «серебряного» возраста<sup>110</sup>.

На индивидуальном уровне у отдельных представителей общности «третьего возраста», безусловно, складываются сравнительно успешные стратегии активизации и использования человеческого капитала – в образовании, профессиональной деятельности, общественной активности и вне рыночной занятости. Но масштабы «серебряной» общности порождают и масштабы социальных проблем, с ней связанных, а значит, требуют тщательно спланированных, организованных управленческих подходов и практик для обновления человеческого капитала всей «серебряной» общности в системе образования.

Сегодня невозможно игнорировать образовательные потребности этой массовой социальной общности, несмотря на то что они пока не артикулируются четко ее представителями и не предъявляются через систему лоббирования, как нередко это происходит с интересами других социальных групп. Решение проблемы «серебряного» образования нельзя отложить «на потом».

Демографические тенденции старения населения сохраняются и даже наращивают свой темп, сокращая временной лаг, необходимый для создания и апробации качественного «серебряного» образования как социальной технологии и человекосохраняющей среды. Даже использование эффективного зарубежного опыта активизации и мобилизации человеческого капитала «серебряных» людей требует времени для адаптации применительно к специфическим российским условиям. Кроме того, для таких серьезных общественных проектов, как «серебряное» высшее образование и «серебряные» университеты, необходимо системное научное зна-

---

Демография о «серебряных» потребителях в России в первой трети XXI в. // Маркетинг в России и за рубежом. 2016. № 4. С. 23–30 ; Крошилин С. В., Медведева Е. И. Специфика потребления в «третьем возрасте» // Старшее поколение и будущее / под науч. ред. Н. М. Римашевской. М. : Экономическое образование, 2014. С. 116–130.

<sup>110</sup> Григорьева И. А., Видясова Л. А., Дмитриева А. В., Сергеева О. В. Пожилые в современной России: между занятостью, образованием и здоровьем. СПб. : Алетейя, 2015 ; Шмерлина И. А. Возрастные конструкты и стиль жизни в старшем возрасте // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2014. № 1. С. 181–197 ; № 2. С. 190–198.

ние об образовательных интересах и потребностях людей «третьего» возраста и о возможностях их формирования и удовлетворения.

В связи с этим мы обратились к разработке социологической теории «серебряного» высшего образования, способной обеспечить теоретико-эмпирическое исследование проблемы включения россиян «третьего возраста» в сферу высшей школы. Изучение этой темы актуализировано потребностью в развитии подходов к управлению человеческим капиталом той части «серебряной» общности, которая уже имеет высокий образовательный, социальный, культурный капитал. Эта группа раньше других переходит из категории «невидимок» в видимое сообщество, которое во многом определяет тренды и перспективы развития российского общества в целом.

## **5.2. Ключевые понятия и проблемы теории «серебряного» высшего образования**

Создание теории требует социологической разработки таких понятий, как социальная общность людей «третьего возраста», «серебряное» высшее образование, «серебряные университеты» и др. Одним из самых дискуссионных среди них является понятие социальной общности людей «третьего возраста».

Термин «третий возраст» был введен в научный оборот британским ученым П. Ласлеттом в 1996 г. Он предложил понимать под ним возраст выхода на пенсию, знаменующий появление еще одного этапа в жизненном цикле человека – между взрослостью и старостью. Сама же старость получила у него название «четвертого возраста»<sup>111</sup>. С «третьим возрастом» исследователи стали связывать такую стадию жизни, в рамках которой человек уходит из сферы профессионального труда или изменяет характер своих профессиональных занятий в связи с появлением новых обстоятельств психофизиологического плана, наступающих в пожилом возрасте. Поэтому не случайно самая первая трактовка «третьего возраста» имела больше негативных, чем позитивных коннотаций.

Однако вскоре возникло новое отношение к «третьему возрасту» как важному этапу жизни людей. Пожилой возраст стал трактоваться не только с точки зрения потерь, которые он несет с собой, но и приобретений, приходящих к человеку в это время. Речь идет о понимании этого возраста как периода наивысшей мудрости, глубокого здравого смысла, характерного для многих

---

<sup>111</sup> Laslett P. What is Old Age? Variation over the Time and between Cultures // Health and Mortality among Elderly Populations / Ed. by G. Caselli and A. Lopes. N.Y. : Oxford University Press, 1996. P. 21–38.

пожилых людей со сложившейся жизненной философией, накопленным большим опытом успехов и потерь.

Традиционно к социальной общности «третьего возраста» относят лиц, достигших пенсионного рубежа и относимых к категории пожилых людей. Многие признаки социальной общности<sup>112</sup> типичны для пенсионеров, особенно такие, как осознание своей принадлежности к этой общности (признак идентификации и самоидентификации), наличие схожих условий жизни и деятельности (получение пенсии, стремление многих пенсионеров сохранить рабочие места, не вполне комфортные материальные возможности, проблемы со здоровьем), меняющийся хронотоп бытия (ограниченные пространственно-временные характеристики мобильности)<sup>113</sup>.

Под социальной общностью людей «третьего возраста» мы понимаем определенную, реально существующую, массовую, эмпирически фиксируемую, статистически значимую, относительно единую и самостоятельную совокупность (взаимосвязь) людей, объединенных, прежде всего, по демографическим, социокультурным, экономическим основаниям и находящимся в возрастных границах перехода от завершения зрелости до старости<sup>114</sup>.

Следует особо подчеркнуть конвенциональный характер границ данной возрастной общности, обусловленный как физическими (продолжительностью жизни, состоянием здоровья), так и социальными (законодательно установленным пенсионным возрастом, возрастными стереотипами) факторами, характерными для конкретного общества<sup>115</sup>. Условность границ «третьего возраста» свидетельствует о социокультурной вариативности «социальных часов»

---

<sup>112</sup> См.: Зборовский Г. Е. Теория социальной общности. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2009. С. 110.

<sup>113</sup> Зборовский Г. Е. Социальная общность людей «третьего возраста»: понятие, структура, функции // Вестник СурГПУ. 2019. № 2. С. 9–20.

<sup>114</sup> Там же. С. 11.

<sup>115</sup> Галин Р. А., Яппарова Р. Р. Использование трудового потенциала населения третьего возраста в республике Башкортостан // Регион: экономика и социология. 2015. № 3. С. 171–189; Григорьева И. А., Келасьев В. Н. Интернет в жизни пожилых: намерения и реальность // Социологические исследования. 2016. № 11. С. 82–85; Елютина М. Э. Пожилые люди: отношение к смерти и тантанические тревоги // Социологические исследования. 2015. № 10. С. 111–119; Елютина М. Э., Болотов Г. И. Освоение повседневности на пенсии: гендерный аспект // Известия Саратовского университета. Серия. Социология. Политология. 2017. Т. 17, № 4. С. 383–386; Елютина М. Э., Смирнова Т. В. Геронтологическая составляющая кадровой работы современного руководителя // Социологические исследования. 2006. № 3. С. 40–48.

и необходимости учитывать национально-культурный контекст в анализе жизнедеятельности «серебряной» общности.

В эту социальную общность сегодня включается достаточно большая группа лиц предпенсионного возраста. Во всех официальных документах упоминается категория предпенсионеров. Ими называют людей, срок выхода на пенсию которых составляет не более пяти лет.

Количественные, структурные, качественные характеристики социальной общности «третьего возраста» демонстрируют изменения, происходящие в ней в силу значительных трансформаций демографического, экономического, социокультурного, а в ряде случаев и политического характера. Описанная ситуация типична для всех развитых и многих развивающихся стран, в том числе и для России самого последнего времени. Под влиянием социальных изменений, происходящих в этих странах, меняется само понятие общности людей «третьего возраста».

Говоря о понятии социальной общности людей «третьего возраста», необходимо соотнести его с другими рядоположенными понятиями. Они также имеют «возрастную» природу, но несколько иного характера. Так, в понятии «пожилые люди» акцентируется внимание на демографической характеристике этой категории людей. Их приравнивают к пенсионерам, а возрастными границами считают годы жизни от получения пенсии до старости, т. е. от 55–60 (в России, в других странах позже) до 80 лет<sup>116</sup>. В связи с принятием в России нового пенсионного законодательства нижняя возрастная граница пожилых людей должна сдвинуться на 5 лет вперед (60–65 лет).

В рамках экономического подхода обращается внимание на людей трудоспособного и нетрудоспособного возраста. Термин «пожилые люди» экономистами, как правило, не используется. Для них пожилые – это те, кто выходит за границы трудоспособного возраста и перестает участвовать в общественном производстве. Таким возрастом экономисты считают чаще всего 70–72 года. Отсюда вытекает, что начало «третьего возраста» как определенного этапа жизни людей следует рассматривать со сдвигом на несколько лет вперед.

Увеличение численности общности «третьего возраста», в том числе за счет категории лиц предпенсионного возраста, и относительный рост продолжительности жизни значительно раздвигают границы жизненного времени рассматриваемой общности, транс-

---

<sup>116</sup> Григорьева И. А., Видясова Л. А., Дмитриева А. В., Сергеева О. В. Пожилые в современной России: между занятостью, образованием и здоровьем. СПб. : Алетей, 2015.

формируют ее экономические и социальные потребности и возможности их удовлетворения. Опыт развитых стран мира показывает, что «третий возраст» неизбежно превращается в достаточно длительный этап жизни людей. И то, чем он будет наполнен в содержательном и смысловом плане, зависит от подготовки к нему людей в возрасте 45+.

Мы полагаем методологически верным рассматривать процессы, происходящие в «третьем возрасте», в связи с тем, что происходит в социальной общности людей 45+. От этого зависит, приобретет ли «третий возраст» самостоятельное значение, станет ли сопряженным со специфическим и одновременно полноценным образом жизни, наполнится ли он проявлениями трудовой, гражданской, социальной, образовательной, интеллектуальной активности, окажется ли периодом дальнейшего обогащения человеческого капитала.

Но для этого нужны объективные и субъективные предпосылки. Первые – в виде деятельности государства и бизнеса, способствующей созданию благоприятных условий для производственно-трудовой и иной активности людей «третьего возраста». Вторые – в виде стремления этих людей к удовлетворению соответствующих потребностей. Проведенные в последние годы исследования показывают справедливость высказанных выше суждений<sup>117</sup>.

Для создания теории «серебряного» высшего образования важно понимание структуры социальной общности людей «третьего возраста». Эта общность неоднородна. Критериями ее структурирования являются пространственные (по месту проживания), временные, прежде всего, возрастные (темпоральные), поколенческие (тесно с ними сопряженные), интеграционные, деятельностные характеристики (включая трудовые и профессионально-квалификационные), ценностные ориентации, образование, особенности уровня и образа жизни<sup>118</sup>. По каждому из этих критериев в рамках со-

---

<sup>117</sup> Елютина М. Э. Пожилые люди и старые вещи в повседневной жизни // Социологические исследования. 2010. № 11. С. 81–92; Рогозин Д. М. Либерализация старения, или труд, знания и здоровье в старшем возрасте // Социологический журнал. 2012. № 4. С. 62–93; Роик В. Д. Мир пожилых людей и как нам его обустроить. М.: Эксмо, 2011; Смолькин А. А. Возраст: в поисках социологической оптики // Социология власти. 2014. № 3. С. 7–9; Доброхлеб В. Г. Ресурсный потенциал пожилого населения России // Социологические исследования. 2008. № 8. С. 55–61.

<sup>118</sup> Зборовский Г. Е. Социальная общность людей «третьего возраста»: понятие, структура, функции // Вестник СурГПУ. 2019. № 2. С. 13; Смирнова Т. В. Социальный статус пожилых людей: социологический анализ // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 70–78.

циальной общности людей «третьего возраста» можно выделять подобности (либо социальные группы и слои).

Для нас значимым фактором, структурирующим «серебряную общность», является образование. Знание его уровня у различных групп этой общности позволит составить реальное представление о возможностях роста образования у многих из них. У различных подобностей людей «третьего возраста» соотношение уровней имеющегося образования имеет дифференцированный характер в зависимости от целого ряда факторов – места и условий проживания, обучения, трудовой занятости до достижения пенсионных и предпенсионных рубежей.

Знание типологии «серебряной» общности по такому критерию, как уровень образования, позволит использовать его в условиях осуществления пенсионной реформы с целью не только переподготовки и повышения квалификации, но и получения новой профессии желающими это сделать предпенсионерами (а возможно, и пенсионерами). Особенно это касается замены профессий физического труда профессиями преимущественного умственного труда. Таким образом, появится дополнительная возможность включить этих людей в активную профессионально-трудовую деятельность.

Отечественное высшее образование, на наш взгляд, обладает потенциалом, позволяющим ему включиться в важный общественный процесс – стимулирование трудовой активности людей «третьего возраста». Но в нем необходимо специально создавать и развивать сектор «серебряного» высшего образования. В связи с постановкой данной проблемы обратимся к интерпретации понятий «серебряного» высшего образования и «серебряных» университетов. И то и другое занимают видное место в более широкой системе «серебряного» образования.

В нашей теории «серебряное» высшее образование рассматривается с позиций системного подхода – как часть системы российского образования, особая подсистема высшего образования; с позиций институционального подхода – как специфический социальный институт (субинститут), удовлетворяющий образовательные потребности большой социальной общности и общества в целом; с позиций деятельностного подхода – как сфера образовательной активности людей «третьего возраста». Все предложенные интерпретации помогают раскрыть ресурсный потенциал образования для сохранения и развития «серебряной» общности.

«Серебряные» университеты, по нашему мнению, выступают ядром «серебряного» высшего образования. В сфере высшей школы они функционируют наряду с другими организационными структурами и практиками, связанными с обучением людей «третьего возраста» (так называемыми «народными университетами»), се-

минарами, просветительскими курсами и др.). В отличие от них «серебряные» университеты реализуют полноценные образовательные программы на системной основе, содержательно и функционально выступая аналогами обычного университетского образования.

Несмотря на определенную схожесть понятий «серебряного» образования, «университетов третьего возраста», «серебряных» университетов, геронтообразования, каждый термин определяет специфический вид образовательных практик. Понятие «серебряного» образования выступает обобщающим в отношении всех видов образовательных практик для людей «третьего возраста». Геронтообразование включает в себя образование как для людей «третьего возраста», так и для специалистов (социальных работников, психологов), работающих с данной социальной общностью.

Многозначным и не до конца определенным является понятие «университетов третьего возраста». Оно заимствовано из зарубежной практики и подразумевает как профессиональное, так и дополнительное образование для людей «третьего возраста». Нужно заметить, что особенностью обычных «университетов третьего возраста» является их направленность не на приобретение профессиональных навыков, а на удовлетворение потребности в общении, в получении навыков самопомощи, освоении современных информационных технологий. Как правило, в России «университеты третьего возраста» в качестве социальной технологии активно внедряются на базе Комплексных центров социального обеспечения населения и напоминают клубную работу. Прямая связь с вузами у такого типа университетов «третьего возраста» отсутствует.

Нас интересуют такие «серебряные» университеты, которые «встроены» в вузы – и не только территориально, но и содержательно. Они были созданы при некоторых ведущих российских университетах: Самарском государственном университете (с 2006 г.), Новосибирском государственном техническом университете (Народный факультет, с 2002 г.), Санкт-Петербургском национальном исследовательском университете информационных технологий, механики и оптики (онлайн-университет третьего возраста), Приволжском федеральном университете (с 2006 г.) и др. Эти университеты реализуют авторские курсы, которые по структуре, содержанию и методике соотносимы с полноценными университетскими программами. Но это все-таки мини-курсы и лекции для тех, кто пока не готов воспринимать университетские курсы в полном объеме.

Одной из важнейших теоретических и практических задач является конструирование системы «серебряного» образования и определение места в ней «серебряного» высшего образования. На наш взгляд, она должна включать следующие виды образования:



- 1) по уровню образования – среднее профессиональное, высшее;
- 2) по направленности – основное профессиональное, дополнительное профессиональное, общекультурное;
- 3) по степени формализации образовательных практик – формальное, неформальное, информальное;
- 4) по используемым технологиям – традиционное, дистанционное, смешанное;
- 5) по целям – профессиональное, досуговое, для общественной активности, социально-экономической адаптации и т. д.

Проработка практических аспектов данной системы и внедрение ее в реальную практику означает определенный научный вклад в обоснование необходимости институционализации «серебряного» образования в сфере высшей школы.

Развитие «серебряного» сектора высшей школы органично вписывается в эволюцию российских вузов, которую сегодня принято связывать с переходом от первой и второй (классических) миссий к третьей. Первая миссия заключается в подготовке профессионалов для экономики страны, вторая – в научно-исследовательской активности университетов. Мы придерживаемся широкого определения третьей миссии университета, включая в ее трактовку целый спектр благ, направлений деятельности и уровней активности вузов, которые задают импульс развитию конкретных территорий и социальных групп и общностей, проживающих на них.

Вслед за Т. А. Балмасовой, которая включает в «третью миссию» три аспекта деятельности университета – трансфер технологий и инноваций, продолженное обучение и социальное участие<sup>119</sup>, – мы делаем акцент на важности партнерства университета с общественным сектором. Это направление деятельности подразумевает подготовку образованных, активных граждан, укрепление демократии и гражданской ответственности с целью создания общественного блага.

Такая трактовка позволяет не только расширить представление о готовности различных российских университетов к принятию третьей миссии, но и определить возможности ее реализации в современных условиях, столь непростых для российского общества и его высшего образования. В таком контексте создание и развитие «серебряных» университетов в системе высшего образования может способствовать реализации третьей миссии российских вузов.

Нормативные основы развития «серебряных» университетов определены Федеральным законом № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», который снял возраст-

---

<sup>119</sup> Балмасова Т. А. «Третья миссия» университета – новый вектор развития? // Высшее образование в России. 2016. № 8-9. С. 50.

ные ограничения для обучения в университетах по образовательным программам любых уровней подготовки, а также программам дополнительного образования. В этом смысле российское высшее образование пришло в соответствие с мировой тенденцией. На самом деле одного федерального закона недостаточно для обоснования развития «серебряного» высшего образования, поскольку он устанавливает только рамочные условия. Необходим хорошо проработанный закон об образовании взрослых, который стимулировал бы развитие геронтообразования в высшей школе.

Анализ различных образовательных практик российских университетов показал, что в них существуют структуры, подразделения и группы преподавателей, ориентированные на работу с взрослыми учащимися. Это институты дополнительного или непрерывного образования. Реализуя на практике концепцию «образования через всю жизнь», они работают на целевую группу людей старшего возраста. Этой образовательной общности высшее образование необходимо для сохранения себя в профессии, рыночной экономике, адаптации к новым требованиям работодателя.

Инклюзия «серебряной» общности в российские университеты возможна за счет использования организационных ресурсов системы дополнительного образования. В качестве доказательства мы можем привести результаты анализа кейса Московского городского педагогического университета (МГПУ). Осенью 2017 г. этот университет открыл набор на образовательные программы «Серебряного университета», созданного на базе Института непрерывного образования. Миссией «Серебряного университета» было объявлено создание образовательного пространства для творческого и профессионального развития граждан пенсионного возраста. Обратим внимание, что МГПУ сделал акцент и на профессиональном развитии возрастных слушателей. В 1-м полугодии студенты могут обучаться по одной дополнительной общеразвивающей программе или одной программе профессионального обучения. Во 2-м полугодии они могут продолжить обучение по другим программам в формате мастер-классов, тренингов, семинаров. Мы оцениваем этот опыт как важный шаг к созданию институциональных форм высшего образования для «серебряной» общности.

Еще одна ресурсная база для институционализации высшего образования возрастных слушателей – это «университеты третьего возраста».

Использование опыта и ресурсной базы таких структур может помочь продвижению идеи «серебряного» образования в целом и «серебряных» университетов в частности.

Особого внимания и подходов требует разработка финансово-экономической модели «серебряного» университета. В отличие от

молодежного сегмента высшей школы «серебряное» образование не может быть и не будет массовым. Это связано с тем, что «серебряные» университеты представляют собой лишь часть системы геронтообразования, которая разворачивается в пространстве не только формального, но и неформального и информального образования. Другие сегменты системы образования для старшего поколения не менее эффективно выполняют возложенную на нее социальную миссию. За «серебряными» университетами могут быть закреплены специфические функции, связанные преимущественно с обновлением профессионального капитала «серебряной» общности.

Подобно любому другому социально значимому и ресурсоемкому проекту, «серебряные» университеты нуждаются в финансовой поддержке различных экономических субъектов, среди которых ведущая роль принадлежит государству как основному «держателю акций» высшего образования в России. «Серебряное» образование представляет собой общественно-государственную систему, для создания и развития которой необходима аккумуляция ресурсов как органов государственной власти и местного самоуправления, так и негосударственных учреждений, общественных организаций, политических партий, бизнеса, частных лиц, самих обучающихся и их родственников.

В современных социально-экономических условиях, безусловно, государство не сможет взять на себя полностью финансирование «серебряных» университетов. Даже в благополучные в экономическом плане 2000-е гг., когда в России начала складываться система геронтообразования, разработчики различных его концепций указывали на необходимость соблюдения принципа паритетности и соучастия в этом проекте различных социальных и экономических субъектов.

Этот принцип остается актуальным и сегодня. Вклад государства в создание «серебряных» университетов может быть осуществлен в форме частичного целевого финансирования различных программ для старшего поколения, посредством перераспределения средств пенсионных и иных социальных фондов, через организацию системы привлечения частных средств, софинансирование конкурсов образовательных проектов, поддерживаемых различными негосударственными структурами и частными лицами.

Одним из ключевых вопросов разработки теории «серебряного» высшего образования является проработка миссии «серебряного» университета, которая, как нам кажется, должна быть тесно связана с «третьей миссией» университета в целом. Общая цель и конкретные задачи «серебряного» университета соответствуют основным ориентирам социальной политики в отношении старшего

поколения, зафиксированным, в частности, в Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года<sup>120</sup>.

За последние годы россияне приучили осмысливать значение высшего образования почти исключительно в прикладном контексте, уделяя внимание его роли в подготовке кадров для рыночной экономики. На самом деле функции современного университета намного шире и ориентированы не только на прикладные, но и на терминальные человекотворческие ценности<sup>121</sup>. Однако даже в инструментальном плане есть смысл в «серебряном» высшем образовании, поскольку экономика включает в себя не только рыночный сектор, но и нерыночный (сектор общественных услуг), который активно развивается в последнее время. Доказательством служит динамика рынка волонтерского труда, экономическая составляющая которого давно просчитана и активно используется во всех странах мира<sup>122</sup>.

Разработка теории и образовательных программ «серебряных» университетов должна базироваться на двух основаниях: 1) потребностях самой «серебряной» общности и 2) знании потребностей рынка труда во всем спектре его позиций, представлениях о готовности различных типов работодателей (в том числе государства) применить человеческий капитал этой возрастной общности российских студентов. С одной стороны, старшее поколение россиян нуждается в правовых, экономических, политических знаниях, знаниях информационных технологий. С другой стороны, определенные сегменты экономики общественного сектора испытывают потребность в профессиональном, исполнительном, добросовестном и зачастую «недорогом» выпускнике вуза. Кроме того, не нужно забывать и о секторе домашнего хозяйства, где порой требуются высокопрофессиональные компетенции в области воспроизводства семейного человеческого капитала (скажем, воспитания и обучения детей).

Исследования показывают, что структура рабочих мест, занятых людьми «серебряного» возраста, никогда не будет соот-

---

<sup>120</sup> Стратегия действий в интересах граждан пожилого возраста до 2025 года (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 5 февраля 2016 г. № 164-п). URL: <http://government.ru/docs/21692/> (дата обращения: 14.10.2019).

<sup>121</sup> Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. «Взросление» студенчества как феномен меняющегося высшего образования // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 38–49.

<sup>122</sup> Певная М. В. Управление российским волонтерством: сущность и противоречия // Социологические исследования. 2016. № 12. С. 69–77.

ветствовать структуре мест для молодых<sup>123</sup>. Это означает, что ситуация масштабной конкуренции между поколениями – надуманная или, по крайней мере, разрешимая. По мнению нобелевского лауреата К. Писсаридеса, в современной экономике все большее значение приобретают небольшие сервисные организации, работающие по принципу «люди для людей»<sup>124</sup>. Благодаря таким организациям и расширится рынок занятости для людей пенсионного возраста.

В развитии рынка труда для «серебряной» общности нам видится особая регулирующая роль государства. Государство создает институциональные условия, которые стимулируют интерес к «серебряным» студентам со стороны работодателей. Оно способно регулировать конкуренцию на рынке труда между различными поколениями россиян. Государство может выступать привлечательным работодателем для «серебряных» выпускников.

В конце концов, рынок и сам по себе является саморегулирующейся системой, способной самостоятельно расставить все точки над «i» во взаимоотношениях с университетами и их выпускниками. Но эти процессы обязательно должны протекать на фоне межпоколенческой толерантности, открытости и высокого качества высшего образования для всех возрастных групп населения. А государство в этом случае должно взять на себя роль создателя позитивной «возрастной идеологии».

Поставив задачу очертить общие рамки социологической интерпретации ключевых понятий теории высшего «серебряного» образования, мы отступили от строго категориального анализа и, наряду с ним, раскрыли проблемные аспекты исследуемой темы. Но, в конечном счете, используемые нами теоретические инструменты возникают не сами по себе, а наполняются конкретным содержанием вслед за той социальной реальностью, которую они описывают и объясняют. Только в этом случае они становятся пригодными для эмпирической интерпретации и проведения дальнейших эмпирических исследований. Цель последних – проверить наши теоретические построения и обогатить социальное знание о высшем образовании «серебряной общности».

---

<sup>123</sup> Возраст не помеха. Работающих пенсионеров со временем станет больше [Электронный ресурс] // Российская газета. 11.10.2016. URL: <https://rg.ru/2016/10/11/reg-szfo/pensionery-snova-stanut-vostrebovany-na-rynke-truda.html> (дата обращения: 19.03.2018).

<sup>124</sup> Кристофер Писсаридес: «Вы не доверите уход за своим ребенком компьютеру» [Электронный ресурс]. URL: <https://4science.ru/articles/Kristofer-Pissarides-Vi-ne-doverite-uhod-za-svoim-rebenkom-komputeru> (дата обращения: 19.03.2018).

### 5.3. Эмпирические исследования – фактологическая основа теории высшего «серебряного образования»

Основой создания теории высшего «серебряного» образования и ее последующего развития послужили результаты ряда эмпирических исследований, проведенных авторами этой книги<sup>125</sup>. Одно из них было посвящено «взрослению» университетского студенчества<sup>126</sup>. Это исследование показало, что необходимость создания «серебряных» университетов напрямую связана с трансформацией студенчества – ключевой образовательной общности высшей школы, а также с возникшим со стороны «серебряной» общности запросом на высшее образование.

«Возрастные» студенты все чаще стали включаться в практики высшего образования. Появилось не только политкорректное понятие представителей «третьего возраста», но и стали использоваться термины, связанные с их образовательными практиками: «университеты третьего возраста», «студенты серебряного возраста», «высшее образование для взрослых» и др. В западных странах эта терминология еще богаче. При этом нужно отметить, что в целом границы между «студенческой молодостью» и «студенческой зрелостью» становятся размытыми. Связано это с тем, что благодаря постепенному воплощению в жизнь концепции Life

---

<sup>125</sup> Результаты исследований отражены в публикациях: Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. «Взросление» студенчества как феномен меняющегося высшего образования // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 38–49; Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Время социальной общности. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2017 ; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Роль образования в сохранении и развитии социальной общности людей «третьего возраста» // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2019. № 2. С. 21–34 ; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Проблемы образования «серебряной» общности в условиях пенсионной реформы // Известия УрФУ. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2019. № 3. С. 231–240.

<sup>126</sup> Эмпирическое исследование включало вторичный анализ данных, объясняющих стратегии преодоления темпоральных противоречий возрастных общностей (2016 г.). Были выделены в отдельную группу и проанализированы материалы интервью со студентами «серебряного возраста», размещенные в открытых источниках (СМИ, интернет-сайтах). Также был проведен анализ образовательных практик университетов различных стран мира, работающих с возрастными студентами. Важным источником информации стали материалы полуформализованных интервью с представителями научно-педагогического сообщества (n = 80, 2016 г.), выступившими в качестве экспертов по проблемам развития высшего образования в современной России, в том числе – функционирования и развития образовательных общностей.

Long Learning в структуре студенчества достаточно быстро сформировалось «среднее поколение» (от 30 до 40 лет) и «предпенсионное поколение», которые соединяют студенческую молодежь и поколение «серебряного возраста»<sup>127</sup>.

Мы можем с уверенностью говорить об активном процессе формирования и развития общности возрастных студентов, включающей в себя представителей предпенсионного и «серебряного» возраста. Эти студенты имеют специфическую мотивацию к получению высшего образования и выстраивают особые образовательные стратегии, требующие как исследовательского внимания, так и практических подходов к обеспечению их реализации. Названные структурные изменения студенчества *пока* не меняют кардинально систему взаимодействий внутри вузов, формы, подходы, методы образовательной деятельности, но уже сейчас отчетливо заявляют о себе, и *в перспективе*, скорее всего, заставят измениться те или иные элементы существующих моделей высшего образования.

В исследовании мы рассматривали два аспекта проблемы – субъективный и объективный. Первый связан с выявлением мотивации к получению высшего образования изучаемой образовательной общности, а также темпоральных особенностей и противоречий возрастных студентов, их места в структуре студенчества. Второй касается анализа социальных функций высшего образования, связанных с регулированием образовательных стратегий возрастных студентов и выхода на обоснование некоторых элементов высшей школы, которые должны приобрести характер нелинейных.

Прежде всего отметим, что в своем исследовании мы не акцентировали внимания на педагогических подходах или методах организации обучения взрослых. Эти вопросы достаточно освещены в научной литературе<sup>128</sup>. Особенностью нашего исследовательского подхода являлось изучение включенности представи-

---

<sup>127</sup> Zborovsky G., Ambarova P. The influence of demographic factors on the structural changes of the student community // The 11<sup>th</sup> International Days of Statistics and Economics. The Conference Proceedings, Prague (Czech Republic), September 14–16, 2017. P. 1914–1922 [Электронный ресурс]. URL: [https://msed.vse.cz/msed\\_2017/article/47-Zborovsky-Garold-paper.pdf](https://msed.vse.cz/msed_2017/article/47-Zborovsky-Garold-paper.pdf).

<sup>128</sup> Генин В., Тилли М., Белоножко М. Фасилитирование учебы студентов. Андрагогика и инновации в образовательных процессах вузов // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2007. № 4. С. 66–70; Мосийчук А. В. Становление и развитие педагогики взрослых в международном контексте // Дискуссия. 2011. № 2. С. 99–104; Староверова Н. А. Андрагогические основы профессионального образования // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 24. С. 299–302.

телей старших возрастных общностей в образовательные практики как предпосылки изменения высшей школы.

В связи с этим интерес для нас представляли исследования зарубежных ученых, которые давно и внимательно следят за развитием высшего образования для возрастных студентов<sup>129</sup>. Тем более что данный вид образовательных практик стал складываться на Западе много лет назад. Так, еще в 1962 г. в Нью-Йорке был открыт Институт образования пенсионеров. В 1973 г. во Франции по инициативе Пьера Велласа начал работать Университет третьего возраста. В 1983 г. в Великобритании было основано «Общество третьего возраста», в состав которого вошли 266 университетов из Англии, Уэльса, Шотландии и Северной Ирландии. С этого времени опыт появления высшего образования для людей старшего возраста стал довольно быстро распространяться во многих странах мира.

Обратившись к выявлению причин создания и распространения различных форм высшего образования для возрастных студентов, мы определили целый спектр таких обстоятельств. Среди них – социально-экономические факторы: увеличение пенсионного возраста во многих странах и, соответственно, необходимость обновления профессиональных знаний и умений, т. е. интеллектуального и профессионального капитала людей «третьего возраста», по-прежнему включенных в рыночную экономику. В качестве других причин назовем гуманизацию общественных отношений и искоренение эйджизма. В связи с этим общество стремится развить культуру «успешного старения», разрушая стереотип необучаемости пожи-

---

<sup>129</sup> Dupuis-Blanchard S., Theriault D., Mazerolle L. University of the third Age: The continuing education needs of senior francophone people in New Brunswick // *Canadian Journal on Aging-revue Canadienne du Vieillessement*. 2016. Vol. 35, № 4. P. 423–431; Chua R.L.E., de Guzman A. B. Do You See What I See? Understanding Filipino Elderly's Needs, Benefits, and Expectations from an Adult Continuing Education Program // *Educational Gerontology*. 2014. Vol. 40, № 1. P. 1–15; Dauenhauer J., Steitz D. W., Cochran L. J. Fostering a new model of multigenerational learning: Older adult perspectives, community partners, and higher education // *Educational Gerontology*. 2016. Vol. 42, № 7. P. 483–496; Yang S., Hsu W. C., Chen H. C. Age and gender's interactive effects on learning satisfaction among senior university students // *Educational Gerontology*. 2016. Vol. 42, № 12. P. 835–844; Jamieson A. Retirement, learning and the role of Higher Education // *International Journal of Lifelong Education*. 2016. Vol. 35, № 5. P. 477–489; Richardson V. E., Barusch A. S. *Gerontological Practice for the Twenty-First Century: A Social Work Perspective*. N.Y. : Columbia University Press, 2005; Tornstam L. *Gerotranscendence: a development theory of positive aging*. N.Y. : Springer Publishing Company, 2005.



лых людей, повышая через образование уровень их социальной, экономической, психологической адаптивности и активности.

В ответ на возникновение стратегий активного долголетия в европейских государствах были запущены образовательные программы для пожилых людей. Они многообразны по форме, длительности, задачам, технологиям. Эти программы базируются как на формальном, так и на неформальном образовании, а также на самообразовании. Широкий спектр структур, занимающихся образованием представителей старших возрастных групп, – от центров социальной защиты до организаций дополнительного и высшего образования.

На базе вузов стали появляться различные организационные формы обучения: институты и факультеты повышения квалификации, центры непрерывного образования, народные университеты, обучающие курсы *elderhostel* (в формате учебного отпуска). Все они возникали и развивались в рамках двух моделей – интегративной и сегрегационной. Первая предполагает инклюзию старших возрастных групп через формирование гетерогенных по составу студенческих групп либо через создание специализированных подразделений в составе вуза. Вторая реализуется через учреждение автономных образовательных организаций для пожилых людей.

Если мы будем рассматривать особенности реализации интегративной модели образования в России, то увидим, что возрастные студенты включаются в обучение, как правило, на второй и третьей ступени высшего образования, т. е. поступают в магистратуру или аспирантуру. Вместе с тем определенную часть из них привлекает и бакалавриат как второе высшее образование.

Отметим, что во многих странах верхнего ограничения по возрасту нет. Исключение составляют восточные государства (Китай, Япония), в которых установлена граница в 25 лет для поступления на бакалавриат. Опыт показывает, что единственными ограничениями могут стать отсутствие стипендий для студентов старше 30 лет и проблемы с выдачей виз для иностранных возрастных студентов. Но эти ограничения скорее призрачные, чем реальные. В нашей стране закон «Об образовании в Российской Федерации» не устанавливает возрастных ограничений.

В структуре мотивов получения высшего образования (второго, магистратуры, аспирантуры) можно выделить особый тип ориентаций – стремление к сохранению/продлению молодости и связанных с этим возрастом таких свойств, как активность, профессиональная востребованность, поиск новых способов самореализации, сохранение интеллектуальной и физической «формы».

Для некоторых возрастных студентов поступление в вуз носит компенсаторный характер. Выход на пенсию, потеря близких (мужа

или жены), отдаление детей исключают из структуры их образа жизни многие виды деятельности. Увеличивается свободное время и возникает некий темпоральный вакуум, который необходимо чем-то заполнить, чтобы восстановить привычный для среднего возраста темп и ритм жизни. Именно такую роль в жизни 77-летнего Александра Трусова сыграло поступление на факультет журналистики Томского государственного университета:

*«...жена моя умерла десять лет назад. Тогда лекарством от тоски стали домашнее хозяйство, огород, книги и работа. Но и этого не хватило. Возрастная бессонница стала еще одним стимулом начать жизнь заново и получить статус “самый старый студент России”».*

Компенсаторный эффект высшего образования проявляется также в том случае, когда человеку просто не хватило времени на определенном этапе жизни удовлетворить свои образовательные потребности. Некоторым помешали внешние события (военные конфликты, семейные драмы, воля родителей и др.), кому-то – непонимание важности высшего образования. Так, например, американка Нола Охс впервые поступила в колледж в 1972 г., после смерти своего мужа, но реально смогла закончить учебу со степенью бакалавра только в 2007 г. в возрасте 95 лет, а в 2010 г. в возрасте 98 лет она окончила магистратуру. Случай с Нолой Охс – яркий пример компенсаторной функции. Ее личная жизнь складывалась нелегко: она воспитывала четверых детей, рано потеряла мужа, работала на ферме. Да и в пожилом возрасте ей удалось получить высшее образование только тогда, когда она оставила свою ферму и свою семью и переехала в университетский кампус. Многочисленные попытки Нолы учиться, предпринимаемые ею неоднократно в течение всей ее жизни, свидетельствуют о ярко выраженной мотивации на получение высшего образования.

Компенсаторная функция высшего образования имеет национальную специфику и ярко проявляется в группе «молодых» возрастных российских студентов (около 50 лет). Представителями этой группы студентов в основном являются «жертвы 1990-х гг.». Это особое поколение россиян, которые в кризисные для страны 1990-е гг. отказались от учебы в вузах ради выживания и заработка. Им сейчас как раз около 50 лет, и многие из них поступили в университеты для «латания образовательных дыр». Среди них есть те, кто обладает опытом руководителя или является собственником бизнеса. Определенная часть из них уже имеет одно высшее образование. Сейчас же они стремятся получить второе высшее образование: выбирают такие направления, как «менеджмент и управление» (24 %), «бухгалтерский учет, финансы», «экономика» (22 %),

«психология» (10 %), «юриспруденция» (5 %) <sup>130</sup>. Это очень заметная группа возрастных студентов, ориентация на которых дает дополнительный импульс развитию системы высшего образования в России.

Каждой возрастной группе присущ свой комплекс темпоральных противоречий между биологическим, психологическим и социальным возрастом. Если молодым студентам свойственно стремление завышать свой возраст, то возрастным студентам, напротив, – уменьшать его. Наблюдаемые признаки старения вызывают у них внутренний протест, потому что входят в противоречие с «молодой душой», т. е. психологической и социальной идентификацией с молодой возрастной общностью.

Именно эта потребность возрастных студентов реализуется в том случае, если они обучаются в смешанных группах, вместе с молодыми студентами. То, что пожилым людям нравится учиться вместе с молодежью – факт, который отметили практически все информанты:

*«Мне кажется, что я нравлюсь молодежи, с которой учусь, а мне нравится учиться с ними»,* – отмечала Нола Охс, которая училась, кстати, в одной группе со своей 21-летней внучкой.

*«Мои внуки мной восхищаются»,* – говорит Симон Букурель (65 лет, Университет г. Тулузы, Франция).

*«Я себя чувствую сейчас намного лучше, чем 10 лет назад»,* – пишет Франс Дудо (69 лет, Университет г. Тулузы, Франция).

Для возрастных студентов характерно стремление остановить быстро «убегающее» биологическое время. С точки зрения психологов, второе высшее образование в зрелом возрасте уже не повышает уровень знаний, но является показателем того, что человек просто не хочет взрослеть, как бы оттягивает момент своего взросления и истинного становления.

Одним из ярких представителей российской общности возрастных студентов являлся Марк Гольдман, который в 72 года поступил на очное отделение Высшей школы экономики (в 2004 г.). Отрывок из его интервью – доказательство того типа мотивации к обучению, о котором мы пишем:

*«Я в Москве по театрам и концертам ходить не буду. Учеба, спорт и, конечно, английский. У меня четкая задача – освоить все новейшие западные исследования в политологии. Для этого мне придется переводить с английского массу журнальных статей. Но я к этому ритму готов...»*

---

<sup>130</sup> Морозова Т. Лучше поздно: как учатся студенты в возрасте 45+ [Электронный ресурс]. URL: <http://mr7.ru/articles/107763/> (дата обращения: 12.01.2017).

По мнению его молодых однокурсников, в своем поведении Марк Гольдман демонстрировал постоянное преодоление возрастных барьеров: *«...по жизненной и общественной активности Марк Гольдман вообще мало кому уступает: во многие процессы вникает, в форумах, семинарах, конференциях участвует. По улице Марк Соломонович не ходит, а бежит. И вообще, наверное, по физическим показателям пятерых молодых может заткнуть за пояс. В Москву он повез свои любимые гантели, три эспандера, с которыми занимается каждый день»*.

Наше исследование показало, что возрастные студенты в большей мере удовлетворены жизнью, активны, имеют более высокие показатели интеллектуального и социально-психологического здоровья, чем их сверстники, не включенные в образовательные практики. Современные исследования биологов доказывают позитивное влияние высшего образования на организм человека. Британские ученые измерили длину теломер ДНК у более чем 400 мужчин и женщин в возрасте от 53 до 75 лет с разным уровнем образования и выяснили, что независимо от пола у людей с высшим образованием длина теломер существенно больше, чем у тех, чей уровень образования ниже. Следовательно, клетки и ткани людей, закончивших вуз, менее подвержены процессам старения<sup>131</sup>.

Таким образом, мы видим, что любые образовательные практики, в которые включаются возрастные студенты (традиционное очное или заочное обучение, «университеты третьего возраста» и др.) являются эффективным способом преодоления их темпоральных противоречий. Высшее образование в этом случае выполняет ряд важных функций. Среди них выделим *адаптационную*, которая обеспечивает в определенной степени конкурентоспособность старших возрастных общностей, и *ауксологическую*. Последняя заключается в том, что тормозит физическое старение, атрофию интеллектуальной функции у возрастных студентов.

Следует особо отметить *функцию межпоколенческой интеграции*. Благодаря ей образование (особенно в гетерогенных студенческих группах) способствует установлению взаимодействия между различными возрастными группами и выведению старших возрастных общностей из социальной изоляции. Одно из наших интервью с молодыми студентами Уральского федерального университета показало, что студенческая молодежь вовсе не возра-

---

<sup>131</sup> Steptoe A., Hamer M., Butcher L. et al. Educational attainment but not measures of current socioeconomic circumstances are associated with leukocyte telomere length in healthy older men and women // Brain Behavior and Immunity. 2011. Vol. 25, № 7. P. 1292–1298.

жают против присутствия в их группах возрастных студентов: *«Это даже интересно, учиться с опытными людьми, знающими жизнь не по книжкам и учебникам, как мы. Они даже могли бы быть старостами в наших группах».*

В общем-то, те же самые оценки, связанные с позитивным восприятием студентов «серебряного возраста», мы фиксируем в материалах, размещенных в сети Интернет. Вот, например, описание ситуации общения в культурном центре университета Тулузы: *«...культурный центр университета открыт и для молодых, и для возрастных студентов. Вот оживленно разговаривают студент Доминик (23 года) и Жак Ферран (73 года), бывший инженер. Они обсуждают детали нанесения японской идеогаммы на шелк, работой этой занят Жак, а Доминик живо интересуется деталями. Здесь люди называют друг друга по имени, здесь царит семейная атмосфера. “Я встретил здесь множество друзей, – говорит Жак. – После занятий мы, все вместе, и старые и молодые, проводим некоторое время в ближайшем кафе, за чашечкой кофе”».*

Приведенные высказывания показывают, насколько эффективно реализуется концепция межпоколенческого образования, акцентирующая важность совместного обучения в группах людей разных возрастов, а также концепция биографического обучения, в основе которого лежит идея развития образовательной активности посредством обращения к прошлому личному и профессиональному опыту, воспоминаниям<sup>132</sup>.

Проведенное нами исследование позволяет рассматривать возрастных студентов как специфическую образовательную общность. Они имеют схожие жизненные проблемы и противоречия, которые тесно связаны с образовательными установками, интересами, моделями поведения.

Обобщение опыта обучения в высших учебных заведениях возрастных студентов свидетельствует об успешности их образовательных стратегий. Эффективны как интеграционная, так и сегрегационная модель. Однако для снятия межгенерационных противоречий и разрушения возрастных стереотипов преимуществами обладает интеграционная модель.

На наш взгляд, этот вывод очень важен для России, поскольку образовательные практики для людей старшего возраста в нашей стране развиваются в основном вне университетов и с использованием сегрегационной модели. Трансляция опыта организации об-

---

<sup>132</sup> Мокрогуз Е. Д. Образование людей «третьего возраста»: социокультурный анализ тенденций развития // Человек и образование. 2015. № 4. С. 169–173.

разования для людей «серебряного возраста» в университетах могла бы способствовать успешной экономической и социально-психологической адаптации российских пенсионеров. Кроме того, это послужило бы импульсом развития самой системы высшего образования в России и ее переходу к большей гибкости и нелинейности.

В России отсутствуют прямые аналоги западных «университетов третьего возраста», реализующих программы высшего образования<sup>133</sup>. Примеры обучения возрастных студентов по программам бакалавриата в нашей стране пока единичны, уникальны. И только магистратура выступает своеобразным компенсаторным фактором этой образовательной лакуны, в связи с чем наблюдается ее быстрый рост и усиление нелинейных характеристик. Все это означает необходимость разработки на уровне университетского управления и образовательно-педагогической практики широкого спектра стратегий, форм, принципов, методов образования, отвечающих тенденции усиления возрастной гетерогенности студенчества.

В условиях нелинейного высшего образования, основанного на принципах многообразия и гибкости, вполне успешно может быть реализован как интегративный подход, предполагающий создание смешанных возрастных студенческих групп, так и сегрегационный подход по формированию специализированных отделений и кафедр для возрастных студентов. Актуальными, востребованными и по-настоящему эффективными могут стать формы дистантного образования и «открытого университета», учитывающие ограниченность физической мобильности возрастных студентов, но основанные на присущей им сильной образовательной мотивации.

Вероятно, потребуются переориентация и специальная подготовка научно-педагогических сотрудников для работы с представителями старшего возраста<sup>134</sup>. Возможно, определенная часть российских вузов будет «спасена» путем их переориентации на новую образовательную общность студентов, формирование и развитие которой станет важной задачей образовательной политики и в экономической, и в социальной, и в культурной перспективе.

Будущее «серебряного» высшего образования во многом определяется готовностью ключевых образовательных общностей

---

<sup>133</sup> Войтович И. К. «Третий возраст» в классических университетах: международный опыт и российская действительность // Многоязычие в образовательном пространстве. 2016. № 8. С. 126–132.

<sup>134</sup> Роботова А. С. Люди «третьего возраста» как субъекты непрерывного образования: методология и основные направления изучения // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 2 (6). С. 2–19.

(преподавателей, студентов, университетского менеджмента) и организационных структур российских вузов к органичной инклюзии «серебряных» студентов. С одной стороны, этому должно способствовать развитие третьей миссии высшей школы. Речь идет о ее расширительной трактовке как гуманистической социальной миссии, которая означает любую некоммерческую деятельность, направленную на благо общества, взаимный некоммерческий институционализированный обмен между высшей школой и обществом. С другой стороны, важно учитывать инерционность российской системы высшего образования: на субъективный фактор – образовательные потребности и стратегии возрастных студентов – она реагирует медленно и не вполне адекватно.

Между тем, на наш взгляд, на объективные запросы экономики и рынка труда высшая школа вынуждена будет ответить. Развитие разнообразных форм «серебряного» профессионального высшего образования послужит фактором разрушения негативного стереотипа работодателей в отношении старшего поколения россиян. Включение в практики высшего образования может стать для людей «серебряного» возраста каналом социальной селекции и механизмом включения в современную экономику.

\*\*\*

Подводя итоги анализа, проведенного в главе 6, отметим, что в ней был рассмотрен ряд специальных социологических теорий высшего образования. Все они носят авторский характер и базируются на материалах эмпирических исследований. В них нашла отражение не только систематизация теоретических и методологических подходов к актуальным явлениям и процессам современного высшего образования, но и обобщение различных его практик. Однако многие образовательные практики ждут своего дальнейшего теоретического и эмпирического исследования. Некоторые из них станут предметом рассмотрения в следующей главе.

## **ГЛАВА 7**

### **Практики современного высшего образования в зеркале социологии**

#### **§ 1. Высшее образование и социальный эксперимент: позиция социологов**

##### **1.1. Условия и цель социального эксперимента в высшем образовании**

Социологический анализ практик российского высшего образования предполагает рассмотрение их значения не только (и даже не столько) для сегодняшнего дня, но и для ближайшего и отдаленного будущего отечественной высшей школы. Работа в этом направлении может осуществляться на теоретическом уровне, в том числе в форме прогнозирования, и в рамках социальных экспериментов по внедрению новых моделей высшего образования. Следует особо подчеркнуть: речь идет не о педагогических, а о социальных экспериментах, связанных с глубоким изменением институциональных и системных характеристик высшего образования, с трансформацией его взаимодействий с другими институтами, системами и подсистемами общества.

Конечно, проведение таких экспериментов требует предварительной глубокой теоретической работы. Это первое необходимое условие успешности подобных социальных экспериментов. Оно означает создание теорий и концепций, моделей и сценариев их реализации, механизмов и способов их запуска. Это условие предполагает также выявление барьеров и рисков, прогнозирование явных и латентных последствий социальных экспериментов.

Еще одно важное условие успешности социальных экспериментов в высшем образовании – установление конкретных пространственно-временных границ, в которых они будут осуществляться. В качестве первого элемента пространственно-временного континуума эксперимента может выступить город, регион, макрорегион, федеральный округ, в качестве второго – определенные хронологические рамки.

Мы не раз подчеркивали, что в такой огромной стране, как Россия, опасно проводить эксперименты сразу на всей ее территории и во всей системе ее высшего образования. Это чревато серьезными негативными последствиями. История долго хранит недобрую память о подобных опытах. Неоднозначные последствия одного из них – под названием «Болонский процесс в России» – в полной мере ощущаются и сегодня. О многих неудачах, связанных с реализацией в нашей стране требований Болонского соглашения,



уже неоднократно писалось в печати, в том числе и нами<sup>1</sup>. Достаточно даже одного этого негативного опыта одновременного и повсеместного экспериментирования, чтобы осознать необходимость проведения экспериментов в высшей школе прежде всего в локальных пространственно-временных границах, а уж потом, в случае их успешности, транслировать на всю страну.

Третье важное условие осуществления социальных экспериментов в сфере высшего образования – проведение социологических исследований, касающихся отношения к экспериментам со стороны разных социальных общностей, групп и слоев населения. Выявление общественного мнения по поводу планируемых и проводимых трансформаций в вузах и системе управления ими может подсказать направления необходимых корректировок в них.

Цель социальных экспериментов в высшем образовании состоит в достижении им нового качества, более тесной интеграции в экономическое и социокультурное пространство российского общества и выводе его на международный уровень развития. В этой связи отметим, что в последние два десятилетия российское высшее образование функционирует в условиях постоянного поиска таких путей реформирования, которые могли бы приблизить его к лучшим мировым достижениям и помочь интегрироваться в глобальную систему образования.

Есть три основных вектора подготовки и проведения социальных экспериментов в российском высшем образовании: 1) копирование (калькирование) зарубежного опыта; 2) разработка собственных, по сути экспериментальных, инноваций, способных вывести отечественную высшую школу на новые рубежи развития; 3) комбинация элементов первого и второго векторов. По всей видимости, последний вариант является наиболее оптимальным. Отечественное высшее образование настолько специфично и самобытно, что навязывание уже работающих или только утверждающихся западных моделей не принесет ему ничего хорошего. Мы полагаем, что нужно проявлять большую осторожность не только в заимствовании зарубежных моделей и практик, но даже в обсуждении предложений по их внедрению в российское высшее образование.

Приведем конкретный пример. В последние два десятилетия в западных странах под влиянием трансформаций в высшем образовании и новых информационных технологий происходят глубокие изменения характера и содержания взаимодействия студентов и преподавателей. Общая тенденция – ослабление связей меж-

---

<sup>1</sup> Зборовский Г. Е. Уроки неудавшейся модернизации образования // Социальная стратегия российской системы образования. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. С. 39–44.

ду ними. Она проявляется не только на индивидуальном уровне, но и на уровне сообществ, групп. Феномен разобщенности образовательных общностей в зарубежных вузах стал особенно заметным некоторое время назад в связи с возникновением новых типов высших учебных заведений – онлайн-университетов и «университета без преподавателей» (французский и американский «Колледж 42»), реализующего методику взаимного обучения студентов (peer-to-peer learning)<sup>2</sup>.

В связи с новым западным опытом обсуждается вопрос о том, созрела ли Россия для таких вузов и таких «ослабленных» отношений между студентами и преподавателями. Нам представляется, что сегодня еще не пришло время для утвердительного ответа на этот вопрос<sup>3</sup>. Можно предположить, что отдельные учебные заведения, отличающиеся от типичных современных российских университетов, будут создаваться в нашей стране уже в ближайшие годы (но только отдельные). Разрабатываются проекты их создания, дискутируется вопрос о формировании соответствующих предпосылок. Тем не менее в обозримой перспективе в российской высшей школе по-прежнему будут доминировать образовательные организации, основанные на непосредственном взаимодействии преподавателей и студентов, а постепенное их «разбегание» останется актуальной и острой проблемой.

Связи и взаимодействия между этими образовательными общностями не могут не оказывать влияние на высшее образование как систему и социальный институт. Разобщенность студентов и преподавателей ослабляет образовательные организации, их единство, солидарность, доверие в них и к ним. Такое ослабление – прямой путь к снижению эффективности и качества высшего образования. На вопрос, почему возникает и усиливается разобщенность между двумя основными образовательными общностями в университетах, ответы нужно искать в постсоветских трансформациях и исследованиях высшего образования, как отечественного, так и зарубежного, а также социальных процессов, с ним связанных.

Поставленная проблема широко обсуждается в мире, чаще всего в контексте виртуального образования<sup>4</sup>. Не остались в сто-

<sup>2</sup> Пиклз М. Университет без преподавателей – как это работает? URL: [http://www.bbc.com/ukrainian/vert\\_fut\\_russian/2016/11/161111\\_ru\\_vert\\_business\\_uni\\_without\\_teachers](http://www.bbc.com/ukrainian/vert_fut_russian/2016/11/161111_ru_vert_business_uni_without_teachers) (дата обращения: 21.03.2018).

<sup>3</sup> Зборовский Г. Е. Можно ли быть вместе, находясь врозь: студенты и преподаватели в вузе // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 49–50.

<sup>4</sup> Bates T. What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs? URL: [www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs/](http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs/) (дата обращения: 21.03.2018) ; Moshe Y. V. Will MOOCs destroy academia? // Communications of the ACM. 2012. Vol. 55, № 11. P. 5.

роне от этого обсуждения и российские исследователи<sup>5</sup>. Тех, кто участвует в этой дискуссии, можно разделить на два лагеря. Одни признают объективную необходимость и положительное влияние новых образовательных технологий (с чем можно частично согласиться). Другие акцентируют внимание на негативных последствиях их применения для преподавателей и студентов, а также для высшего образования и общества в целом.

Между тем идет уже не только поиск, но и активное внедрение соответствующих технологий, направленных на ослабление взаимодействий двух основных образовательных общностей. Происходит безальтернативное тотальное замещение электронным обучением и дистанционным образованием традиционных видов связей и взаимодействий между преподавателями и студентами. Особую тревогу вызывают предложения по экспансии онлайн-образования, которые объективно направлены на усиление процесса разобщенности образовательных общностей.

Одна из таких инициатив, предложенных ректором НИУ ВШЭ Я. И. Кузьминовым, буквально «взорвала» научно-педагогическое сообщество<sup>6</sup>. Он предложил заменять онлайн-курсами лекции преподавателей, которые не занимаются научными исследованиями по профилю читаемой ими дисциплины. По его мнению, онлайн-курсы могут стать панацеей в деле повышения качества высшего образования. Эти курсы должны создаваться в сильных университетах, остальные же вузы нужно обязать замещать этими курсами аналогичные дисциплины, читаемые «вживую».

По мнению Я. И. Кузьминова, Минобрнауки РФ следует разработать форму сетевых взаимодействий между вузами-донорами, которые создают онлайн-курсы, и вузами-реципиентами, которые должны их использовать, обязав последние и даже принудив их в жесткой форме осуществлять эти замены. Это позволит вузам-реципиентам, как полагает автор этой идеи, экономить свой ресурс и направлять часть денег на повышение зарплаты лучшим профессорам, на поддержку студентов и производить, таким образом,

---

<sup>5</sup> Заборова Е. Н., Глазкова И. Г., Маркова Т. Л. Дистанционное обучение: мнение студентов // Социологические исследования. 2017. № 2. С. 131–139 ; Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2016 ; Ключарев Г. А. Интернет-образование и будущее просветительского проекта // Социологическая наука и социальная практика. 2014. № 2. С. 46–60.

<sup>6</sup> Ректор ВШЭ призвал заменить доцентов без научных работ онлайн-курсами. URL: <https://www.rbc.ru/society/26/02/2018/5a93f2889a79475483ae233e> (дата обращения: 21.03.2018).

селекцию профессорско-преподавательского состава. Для этого нужны межуниверситетские соглашения.

То, о чем автор этого предложения прямо не пишет, но, несомненно, имеет в виду, состоит в экономии бюджетных средств за счет региональных вузов с целью их перераспределения в пользу элитных университетов страны, которые и так не страдают от безденежья. Не будем ходить далеко за примерами. Один из них – НИУ ВШЭ, который взял на себя инициативу по созданию и распределению многих онлайн-курсов среди провинциальных вузов страны.

«Вброс» (причем далеко не первый) подобных идей – опасный симптом процессов, происходящих в высшем образовании страны и названных его оптимизацией. «Удушающая петля» этих идей охватывает три направления оптимизации, которую точнее было бы назвать «пессимизацией». Первое направление – это удар по рядовым, провинциальным вузам, которых в стране несколько сотен. Они находятся в средних, больших и крупных городах.

Второе направление действия «удушающей петли» – предлагаемая «селекция профессорско-преподавательского состава», которая есть не что иное, как изгнание из вузов значительной части лекторов, чьи курсы не связаны с их научными исследованиями. Однако хорошо известно, что каждый из них читает, как минимум, несколько курсов и преподает ряд дисциплин для того, чтобы выполнить большую контактную нагрузку. Среди этих лекторов есть очень много поистине блестящих специалистов, чьи занятия не только не уступают, но во многих отношениях превосходят онлайн-курсы. Главное же в том, что эти лекции «живые», читаются людьми, хорошо знающими студентов и пользующимися большим успехом у них.

Если идею предлагаемой замены «живых» лекторов в вузах онлайн-курсами полностью примут в Минобрнауки РФ (что уже начинает происходить), то это будет означать увольнение из вузов значительной части преподавателей со степенями и званиями, подготовку к закрытию (либо превращению в филиалы) очередной группы самостоятельных вузов в стране. Если же учесть при этом, что такие образовательные организации выполняют градоохраняющую функцию, то нетрудно предположить гибельные последствия подобной акции для средних, больших и даже крупных городов, регионов и макрорегионов (федеральных округов). Это – третье направление «удушающей петли». Примеры таких последствий уже налицо и стали предметом общественной дискуссии. Чего

стоит один только кейс Нижнего Тагила<sup>7</sup>, к которому в последние годы присоединились Тобольск и Ишим (города УрФО, в которых самостоятельные вузы были превращены в безнадежно слабеющие филиалы). До сих пор социальные сети полны возмущениями по поводу такой «оптимизации» (о чем мы писали ранее в параграфе 3 главы 6).

В связи со сказанным возникает вопрос о прогнозировании ситуации с высшим образованием. Есть два типа такой ситуации – объективная и субъективная. Первая – это ситуация всеобщей неопределенности, вторая – ситуация всеобщей неудовлетворенности. И та и другая сегодня подвергаются эксплуатации и манипулированию.

Примером такого прогноза является сценарий развития высшего образования, замыкающийся на пяти моделях университетов будущего – по версии Я. И. Кузьмина, предложенной им на Гайдаровском форуме 14 января 2017 г.<sup>8</sup> В этой версии предпринимается попытка соединить достижения и прогнозы развития высшего образования в наиболее развитых странах с российским опытом. Специально подчеркнем, что в основе предлагаемых моделей лежит не российский опыт, а западные концепции высшего образования.

Кратко изложим позицию Я. И. Кузьмина, связанную с презентацией пяти моделей университетов будущего, которые появятся в России через 25 лет.

*Модель 1.* Глобальные проектные исследовательские университеты. Это университеты, которые будут поглощать автономные исследовательские структуры и активнее заниматься технологическими разработками.

*Модель 2.* Университеты, обеспечивающие инфраструктуру для творческих проектов. Они не являются исследовательскими, и будут учить в онлайн-режиме. Часть из них превратится в клубы, в которых будут развиваться проекты, важные для регионов. Они сумеют выжить благодаря сложившейся инфраструктуре.

*Модель 3.* Университеты – площадки онлайн-образования. Это самые слабые университеты в отдаленных регионах, где нет спроса на энергичную образовательную деятельность. Собирая слушателей на короткие семинары, они, по сути, превратятся в корпункты глобальных онлайн-ресурсов.

---

<sup>7</sup> В Нижнем Тагиле бьют тревогу: две трети выпускников школ уезжают из города. URL: <https://newdaynews.ru/ekb/592958.html> (дата обращения: 01.03.2018).

<sup>8</sup> Дифференциация вузов усилится, онлайн-образование захватит мир [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/news/expertise/200279822.html> (дата обращения: 05.04.2017).

*Модель 4.* Университеты – центры профессиональных сообществ. Пока таких нет. Но со временем, когда профессиональные сообщества станут влиятельными игроками в мире, они утвердят свои профессиональные стандарты и будут принимать экзамены на соответствие им, например, университеты санитарных врачей или финансовых аналитиков.

*Модель 5.* Корпоративные университеты. Они нужны для повышения квалификации и переподготовки сотрудников корпораций, которые не удовлетворены качеством подготовки выпускников вузов.

Можно ли рассматривать в качестве российской системы высшего образования совокупность университетов, представляющих эти модели? Думается, нет. Подавляющее большинство вузов России не сможет приблизиться, даже в будущем, с учетом возможных глубоких в них изменений, к этим моделям. Это напоминает создание песочных замков. Понятно, что прогноз должен быть смелым, выходить далеко за пределы видимых сегодня горизонтов. Но даже и здесь должна быть мера. Сведение российского высшего образования к предлагаемым моделям приведет к закрытию большинства вузов и сворачиванию вузовской сети в значительной части регионов страны.

О таких прогнозах хочется сказать: «страшно далеки они от народа». Если представить, что такой прогноз реализуется в ближайшие 25 лет, то это будет означать развал не только высшего образования, но и страны в целом. Основной недостаток этого прогноза состоит в том, что в нем не учитываются политические и социально-экономические тенденции и процессы, не отражена судьба основных образовательных общностей. Оторванность высшего образования от реалий России, состояния ее регионов, провинции – не лучшая предпосылка анализа его перспектив.

Что касается ситуации неудовлетворенности высшим образованием, то она, по существу, носит массовый характер. Имеются в виду мнения и оценки различных социальных групп и слоев общества<sup>9</sup>. Понятно, что более всего неудовлетворенность проявляется среди образовательных общностей.

<sup>9</sup> Балацкий Е. В. Синдром аритмии реформ в системе высшего образования // Журнал Новой экономической ассоциации. 2014. № 4. С. 111–140 ; Красинская Л. Ф. Преподаватель высшей школы: каким ему быть? (размышления о социальных ожиданиях и профессиональных реалиях) // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 37–46 ; Серякова С. Б., Красинская Л. Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 22–30 ; Хагуров Т. А., Остапенко А. А. Реформы российского образования глазами профессионального сообщества // Социология образования. 2015. № 10. С. 43–59.

Продолжая разговор о предлагаемых моделях университетов будущего, отметим, что очень похожую позицию излагает американский исследователь Ханс де Вит<sup>10</sup>. В связи с рассматриваемыми им проблемами хотелось бы отметить крайне важную особенность и привлекательность его статьи, состоящую в том, что он рассматривает перспективы российского высшего образования в контексте глобализации и интернационализации мировых тенденций высшей школы.

При этом автор проявляет завидную критичность в отношении перспектив российского высшего образования, так не свойственную его отечественным исследователям и руководителям. В частности, это касается реальных возможностей достижения успехов в проекте «5-100». Х. де Вит пишет по этому поводу: «Такие амбициозные проекты, как Проект 5-100, не реалистичны как в отношении сроков, так и с учетом имеющегося человеческого капитала и уровня бюрократизации системы высшего образования»<sup>11</sup>.

Значительный интерес представляют рекомендации де Вита для российской системы высшего образования. Их общий смысл заключается в целесообразности сосредоточения этой системы на более инклюзивном и комплексном подходе, чем существующий сегодня. Де Вит конкретизирует свои рекомендации для российского высшего образования следующим образом: 1) институциональные подходы не должны опираться на рейтинги, а положение в рейтингах должно стать результатом действующей стратегии; 2) стратегию необходимо строить на основе собственной идентичности, опираясь на то, как она встраивается в местный, национальный и международный контекст; 3) следует разрабатывать комплексную стратегию для всех студентов и преподавателей, не уделяя исключительного внимания малочисленным «элитарным» группам; 4) следует учитывать, что входящая академическая мобильность успешно работает, только если она встроена во внутреннюю стратегию<sup>12</sup>.

Исходя из вышесказанного становится понятно, что необходимы разработка новой стратегии развития высшего образования в России и обновление его системы. По сути дела, речь идет о создании органической системы высшей школы в стране.

---

<sup>10</sup> Де Вит Х. Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 8–34.

<sup>11</sup> Там же. С. 28.

<sup>12</sup> Там же.

## **1.2. Высшее образование в макрорегионе: основные этапы и направления социального эксперимента**

Перспективы формирования органической системы высшего образования в России мы связываем с концептуальным обоснованием и проведением в дальнейшем социального эксперимента в макрорегионе. Его цель – формирование системы высшей школы в федеральном округе. Основой проведения эксперимента является создание единого образовательного пространства в нем за счет перехода к нелинейной модели высшей школы<sup>13</sup>.

Ядром такой модели может быть конструирование межвузовского сетевого взаимодействия в масштабах макрорегиона. Оно представляет собой систему взаимосвязей вузов в созданном ими общем пространственно-временном образовательном континууме, в котором действуют механизмы реализации инновационных проектов в области содержания высшего образования, управления им и научных исследований. Сетевое взаимодействие выступает точкой роста органической системы высшего образования в макрорегионе, поскольку позволяет установить многоуровневые, многообразные, тесные связи между вузами и выстроить интеграционные процессы с экономикой, бизнесом, наукой, культурой, социальной сферой.

Развитие сетевого взаимодействия в макрорегионе предполагает: трансформацию системы управления университетами; академическую мобильность внутри макрорегиона; активное сотрудничество вузов со стейкхолдерами; принятие новых форматов высшего образования; усиление инновационности образовательного и научно-исследовательского процесса; внедрение новых принципов взаимодействия образовательных общностей; разработку нормативного регулирования сетевого взаимодействия и нелинейного образования в университетах.

Говоря о необходимости проведения социального эксперимента в высшем образовании федерального округа по созданию его системы, необходимо отметить, что функционирующие в его образовательном пространстве десятки (иногда многие) вузов разобщены, дистанцированы друг от друга, причем не только, и даже не столько территориально, сколько по характеру, содержанию, направлениям, функциям, миссиям деятельности. Зачастую они конкурируют между собой, что иногда может приводить к непростым послед-

---

<sup>13</sup> Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2016 ; Формирование нелинейной системы высшего образования в макрорегионе. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2018.



ствиям для отдельных вузов, уступающих по ряду показателей более сильным «соперникам».

Нам представляется, что в таких условиях нужна определенная системная организация совместной деятельности вузов, направленная на решение целого ряда проблем высшего образования в интересах всех вузов, всех регионов, всего федерального округа для удовлетворения растущих экономических, социальных, культурных потребностей всего социума и каждого конкретного вуза, а также населения макрорегиона. Речь идет о создании в нем системы высшего образования, являющейся результатом консенсуса вузов, федеральных и региональных органов власти, бизнеса, гражданского общества, профессиональных сообществ педагогов и ученых. Возникает вопрос и о принципиально новом функционале полномочного представительства президента в федеральном округе, связанном с созданием специальной структуры по управлению развитием высшего образования в макрорегионе.

Формирование системы высшей школы в федеральном округе требует определенного времени и, соответственно, этапов. Мы не можем определить конкретные сроки осуществления этого процесса, которые зависят от целого ряда условий экономического, социального, политического характера, принятия многих решений и поиска многих согласований. Однако основные этапы формирования системы высшей школы мы попробуем далее обозначить, не претендуя на определение сроков каждого из них.

*Первый этап* – это признание объективной необходимости такой системы в макрорегионе и ее научное обоснование. Этап требует исследования мнения различных субъектов высшего образования в федеральном округе, начиная с вузов, а также общественного мнения населения макрорегиона. Особую роль играет выявление отношения в макрорегионе к нелинейной модели высшего образования со стороны университетского менеджмента, научно-педагогического и студенческого сообществ и основных стейкхолдеров высшей школы, в том числе органов власти.

*Второй этап* включает в себя признание важности формирования системы высшего образования в федеральном округе на уровне центральных, окружных и региональных властных структур. Этот этап требует большой работы самых разных участников – сторонников социального эксперимента, прежде всего со стороны центральных органов власти, без убежденности которых в необходимости создания системы высшего образования в макрорегионе не обойтись. Можно заранее предвидеть высокий уровень сопротивления органов власти, в интересы которых не входит передача части своих полномочий из центра в федеральные округа и регионы.

*Третий этап* предполагает разработку нормативно-правовой базы системы высшей школы в макрорегионе и привлечение к этому процессу специалистов в области права и организации (управления) высшего образования. Процесс разработки такой базы представляется крайне сложным вследствие отсутствия ее аналогов. Насколько нам известно, на уровне федеральных округов законотворческая и иная деятельность по созданию нормативных актов в сфере высшего образования не осуществляется. Поэтому само по себе стремление к реализации такой деятельности наверняка встретит сильное сопротивление со стороны самых разных властных структур.

Между тем без необходимой нормативной базы, вслед за которой может осуществляться финансирование социального эксперимента, проблему формирования системы высшего образования макрорегиона решить будет нереально. Не следует забывать о том, что одной из задач указанного нормотворчества станет определение структуры системы и органов управления ею.

*Четвертый этап* осуществления социального эксперимента по созданию системы высшего образования макрорегиона включает в себя выявление позиций руководства университетов и стейкхолдеров относительно содержания этого процесса. Отчасти этот этап пересекается с первым, но у него есть и иные задачи. Этап представляется важным постольку, поскольку в ходе его осуществления должны быть выявлены основные «болевые» точки, связанные с согласованием содержательных аспектов формирования системы – сетевых взаимодействий, функций и особенностей управления, координации деятельности, специфики интеграционных шагов и т. д. Существенным аспектом этапа является позиция руководства вузов относительно координации управления ими на федеральном уровне и уровне макрорегиона.

*Пятый этап* охватывает внутривузовские аспекты подготовки к включению в процесс формирования системы высшего образования федерального округа. Речь идет, в первую очередь, о развитии сетевого взаимодействия с другими родственными по основному профилям деятельности вузами.

Три основных направления сетевого взаимодействия, по нашему мнению, должны быть в центре внутривузовского этапа подготовки к включению в систему высшего образования макрорегиона. Это, во-первых, совместная с другими вузами разработка образовательных программ всех ступеней обучения – бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. Причем имеются в виду не только содержательные аспекты этих программ, но и способы, механизмы (включая финансирование) и формы их реализации в работе со студентами тех вузов, которые участвуют в создании данной

конкретной сети. Во-вторых, это сетевое взаимодействие по поводу осуществления научных проектов, представляющих интерес для вузов, включенных в создание этих проектов. Здесь также важной представляется разработка технологий и механизмов проведения научных исследований, включения в них преподавателей, сотрудников и студентов соответствующих вузов. В-третьих, это совместная подготовка и совместное проведение силами ряда вузов – субъектов сетевого взаимодействия – различных мероприятий (конференций, круглых столов, научных и методических семинаров и др.).

Одним из важных внутривузовских аспектов подготовки к включению в процесс формирования макрорегиональной системы высшего образования является развитие внутренней (для федерального округа) академической мобильности. Она касается как преподавателей, так и студентов. В условиях дефицита средств для академических обменов студентами и преподавателями с зарубежными и отечественными вузами существенное значение приобретает развитие межвузовской мобильности в границах макрорегиона. Такая мобильность может быть рассмотрена как одно из направлений сетевого взаимодействия.

*Шестой этап* включает в себя создание новой модели управления в вузе с активным участием образовательных общностей. Этот этап представляется важным с позиций сочетания управленческих проблем и задач, решаемых, с одной стороны, на уровне макрорегиона, с другой – в конкретных вузах. Речь идет о создании партисипативной модели управления, основанной на активном взаимодействии всех заинтересованных в решении вузовских проблем сторон, включая представителей образовательных общностей преподавателей и студентов.

В основе и той и другой (макрорегиональной и вузовской) системы управления лежат принципы его нелинейности, связанные с отказом от вертикальной модели и замены ее горизонтальной. Отказ от вертикальной модели означает уход от давления «сверху» такой (жесткой, авторитарной) системы управления, которая не допускает свободы и вариативности в деятельности вузов, превращает их руководство в самодостаточную структуру, характеризуется политикой ограничений в демократии и инакомыслии относительно выбора вариантов развития образовательной организации. Замена вертикальной модели управления означает отказ от бюрократизации всей жизнедеятельности вуза.

Горизонтальная модель управления, в противоположность вертикальной, означает не только отказ от авторитарных принципов, но и использование демократических принципов управления, широкую вовлеченность в этот процесс представителей научно-педагогического сообщества и студенчества, наличие возможностей

у коллектива вуза влиять на выбор вариантов ее развития, использование его членами свободы и вариативности в деятельности вуза. Горизонтальная модель управления предполагает формирование стратегических инициатив «снизу» на уровне вуза и его социальных партнеров.

Понятно, что идеальных моделей управления не бывает, особенно в переходный период, который будет характеризоваться наличием и сочетанием элементов и вертикальной и горизонтальной модели. Он потребует определенного времени для поиска путей сопряженности этих моделей, психологической перестройки управленческого аппарата, изменения функционала многих менеджеров. Сложность ситуации может усугубиться вследствие необходимости взаимодействовать как с создаваемой в макрорегионе системой управления всеми вузами, так и с некоторыми из них отдельно уже в плоскости конкретных решений.

Система высшего образования в макрорегионе должна отражать как сложившиеся к сегодняшнему дню особенности федерального округа, так и возможные и прогнозируемые его изменения, а также риски, угрозы и барьеры на пути развития высшей школы. Одни из них могут быть связаны с экономическими и финансовыми проблемами, другие – с социальными последствиями принимаемых на высших этапах власти решений, третьи – с поведением молодежи и выпускников школ, которые не хотят оставаться в своем городе и регионе, а предпочитают образовательную и иную миграцию, четвертые – с отсутствием заметных и ощутимых перспектив для жизни в стране и макрорегионе. Перечень рисков, угроз и барьеров на пути создания системы высшего образования в федеральном округе может быть продолжен. Но важно отметить, что все они не являются непреодолимыми – при условии политической воли властных структур федерального, макрорегионального и регионального уровней и готовности вузов федерального округа к деятельности в обозначенном направлении.

Однако здесь возникает одна довольно непростая проблема. Она касается не столько высшего образования, сколько властных полномочий представительств Президента в федеральных округах. До сих пор эти полномочия носят весьма ограниченный, чаще – рекомендательный характер. По существу, речь идет об определенном расширении функционала этих структур.

Такой прорыв сегодня жизненно важен, ибо нет другой структуры в макрорегионе, которая могла бы взять на себя функции формирования системы высшего образования на местах. На региональном уровне систему высшей школы не создать, тем более что есть регионы, где либо нет вузов вообще, либо их один-два. Кроме того, система предполагает наличие связей и взаимодей-

ствий между самыми различными вузами, и тогда они по необходимости должны носить более широкий характер, чем внутрирегиональные. От содержания этих связей, их наполнения межвузовской деятельностью, стремлением вузов к кооперации, координации и даже в чем-то интеграции во многом зависит эффективность создаваемой системы и ее влияние на все стороны жизни макрорегиона, начиная от экономической и кончая сферой культуры.

По нашему мнению, рассматриваемая структура управления высшим образованием округа не должна быть очень большой, тем более громоздкой. Ее прерогативой должна стать исключительно система высшего, и никакого иного (дошкольного, основного, среднего профессионального), образования. Иначе она превратится в копию органа управления этой системой в стране, что не является задачей социального эксперимента.

Предлагаемая нами система высшего образования в макрорегионе может стать реальным предметом обсуждения, а вслед за этим – объектом проектной деятельности по ее созданию в экспериментальном порядке в федеральном округе. Это станет возможным лишь тогда, когда будет достигнуто согласие всех заинтересованных в этом эксперименте сторон относительно перехода высшей школы от линейной модели развития к нелинейной.

В связи с этим возникает важный вопрос о том, как, каким образом может быть осуществлен процесс перехода к нелинейной модели. В сущности, это вопрос о социальных технологиях управления таким процессом. Поскольку же мы говорим о возможном социальном эксперименте в макрорегионе, социальные технологии необходимо рассматривать с учетом данного обстоятельства. В этом смысле социальные технологии управления переходом к нелинейной модели должны быть связаны с функционированием не только конкретных вузов, но и в целом межвузовских связей и отношений, а по сути – с созданием макрорегиональной системы высшего образования.

Собственно, ее появление в федеральном округе и деятельность, направленная на достижение поставленной цели, – это самая главная и первая социальная технология управления переходом к нелинейному развитию высшей школы в макрорегионе. В рамках этой «большой» социальной технологии могут и должны быть созданы технологии, направленные на решение конкретных задач перехода к нелинейной модели высшей школы как на уровне макрорегиона, так и на уровне отдельных образовательных организаций.

Сегодня для таких выводов имеются определенные основания научного характера. Речь идет о проведенном в три этапа (2016–2018 гг.) научным коллективом УрФУ крупном социологическом исследовании целого комплекса проблем перехода к нелинейной

модели высшего образования и необходимости проведения социального эксперимента в Уральском макрорегионе, включая проблемы управления этим процессом. Мы полагаем, что именно последние являются ключевыми для осуществления трансформации высшего образования в федеральном округе. По нашему мнению, социальные технологии, о которых идет речь, должны опираться, в первую очередь, на проводимые научные исследования.

В качестве основных выводов из приведенных выше суждений назовем следующие.

1. Осуществление социального эксперимента, связанного с созданием системы высшего образования в макрорегионе (федеральном округе) на основе концептуальной модели его нелинейного развития, является насущной необходимостью и может стать серьезным фактором развития высшей школы в макрорегионе и стране в целом. Важным условием эффективности этого эксперимента является создание социальных технологий управления его реализацией и активное использование таких технологий каждым вузом макрорегиона.

2. Целью создаваемых и используемых социальных технологий в сфере высшего образования должны стать реорганизация управления им, развитие сетевых структур и образовательных общностей в вузах. Планируемым результатом применения предлагаемых социальных технологий управления должно стать формирование системы высшей школы в макрорегионе.

3. Создание комплекса социальных технологий управления переходом к системе высшего образования в макрорегионе на основе нелинейной модели требует глубокого научного обоснования и проведения целого ряда исследований.

## **§ 2. Проблемы университетского управления в фокусе социологии**

Проблеме управления университетами в последние годы уделяется значительное внимание – как в зарубежной, так и отечественной социологии высшей школы. Объяснить такой интерес нетрудно: качество высшего образования, его успехи и проблемы во многом зависят от того, как осуществляется управление вузами. Управленческое сообщество, наряду с преподавателями, исследователями, студентами, приобрело статус ключевой образовательной общности. Динамика и особенности ее развития, структура, профессиональные роли, ресурсы и многие другие аспекты становятся предметом социологических исследований. При этом некоторые важные темы и проблемы университетского управления формулируются на стыке социологии высшего образования, социологии управления и организаций<sup>14</sup>, политической социологии.

Социология – не единственная наука, интересующаяся университетским управлением. Междисциплинарное изучение этого феномена, включающее, наряду с социологическим подходом, социально-психологический, экономический, философский подходы, в целом расширяет познавательные возможности социальных наук об управлении сложными системами. Тем не менее в социологии формируется свое специфическое видение университетского управления. Она реализует возможности уровневого подхода к управлению (изучает его как социальную подсистему, субинститут и образовательную общность), объединяет объективные факты и субъективные взгляды на него, получает актуальное эмпирическое знание о нем.

Кроме того, социология, в отличие, скажем, от теории управления, теории организации или социального проектирования, формирует знание не только о должном состоянии, но и о реальных процессах и противоречиях университетского управления. Эта черта отличает социологическую рефлексию от иных дисциплинарных подходов или управленческого проектирования систем и стратегий развития высшего образования. Иначе говоря, она позволяет выявлять и оценивать не административные намерения и технические решения в отношении высшего образования, а результаты и социальные последствия управленческой деятельности<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Осипов А. М., Иванов С. В. Университет как региональная корпорация // Социологические исследования. 2004. № 11. С. 105–110; Леньков Р. В. Теория социального управления в высшей школе. М.: ИНФРА-М, 2016.

<sup>15</sup> Бикбов А. Непослушная реформа образования. URL: <https://polit.ru/article/2009/05/26/eg/> (дата обращения: 25.08.2019).

Задача данного параграфа – представить социологические взгляды на некоторые проблемы университетского управления, сложившиеся как в отечественном, так и в зарубежном высшем образовании, и показать некоторые управленческие практики в зеркале их социологического видения. Но сначала мы должны высказать одно суждение в отношении понятия «университетское управление», в какой-то мере определяющее структуру нашего анализа.

Под ним часто понимают как внутривузовское управление (университетское управление в узком смысле), так и управление вузами (широкая трактовка – управление вузами на уровне региона, макрорегиона, управление высшим образованием в целом в стране). В социологии высшего образования, соответственно, разрабатываются проблемы внутривузовского управления и управления вузами (высшим образованием).

Однако первая тема, на наш взгляд, более глубоко изучена и в большей степени отражает критическую и проектную функции социологии, чем вторая. Связано это с тем, что социологическое исследование управления высшим образованием почти всегда попадает в поле государственной политики и затрагивает очень острые и полемичные ее аспекты. Их эмпирическое изучение имеет ограничения финансового, организационного, идеологического плана, а проектные разработки проходят строгую селекцию, прежде чем попадут в поле зрения людей, причастных к формированию политики в сфере высшего образования. Активно работающие российские социологи знают об этой ситуации не понаслышке. В связи с вышесказанным мы начнем с рассмотрения проблем внутривузовского управления (будем называть его университетским управлением), затрагивая, где это будет уместно, вопросы управления высшим образованием.

## **2.1. Университетское управление в предпринимательском вузе**

Одна из ключевых тем социологического дискурса – формирование и выбор моделей университетского управления – ранее всего оказалась представлена в работах Б. Кларка<sup>16</sup>, Г. Розовски<sup>17</sup>, многих других зарубежных исследователей<sup>18</sup>. Содержание ключе-

<sup>16</sup> Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М. : Изд. дом ГУ – ВШЭ, 2011.

<sup>17</sup> Розовски Г. Университет. Руководство для владельца. М. : Изд. дом ВШЭ, 2015.

<sup>18</sup> Cowen R. The Management and Evaluation of the Entrepreneurial University: The Case of England // Higher Education Policy. 1991. Vol. 4, № 3. P. 9–13 ; Slaughter S., Leslie L. L. Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore and L. : The Johns Hopkins University



вого концепта этих работ – предпринимательского университета – было задано книгой основоположника американской социологии высшего образования Б. Кларка<sup>19</sup>. В ней на базе двухлетнего эмпирического исследования он составил кейсы пяти европейских университетов, прошедших путь организационной трансформации и успешно реализовавших модель предпринимательского вуза. В описании этой модели Б. Кларк на первое место поставил усиленное управленческое («направляющее») ядро, тем самым задав тренд развития управленческой тематики в социологии высшей школы. В своих последующих исследованиях опыта становления предпринимательских университетов и их управления Б. Кларк охватил 14 вузов<sup>20</sup>.

Нужно отметить, что в зарубежной науке осмысление модели предпринимательского вуза имело и скептический, если не сказать критический, ракурс. Так, в одной из ранних работ на эту тему Г. Суботки писал, что сильная тенденция к предпринимательскому университету, характеризующаяся ростом рыночного поведения и управления, служит, прежде всего, рынку и частному благу. Однако это вызывает рост озабоченности в связи с уменьшением вклада высшего образования в обеспечение равенства, общественного развития и общественного блага<sup>21</sup>. Такую же позицию обозначил в своей книге «Глобальные перспективы высшего образования» Ф. Альтбах<sup>22</sup>.

Press, 1997 Meira Soares V. A., Amaral M.S.C. The Entrepreneurial University: a Fine Answer to a Difficult Problem? // Higher Education in Europe. 1999. Vol. 24, № 1. P. 11–21 ; Subotzky G. Alternatives to the entrepreneurial university: New models of knowledge production in community service programs // Higher Education. 1999. Vol. 38. P. 401–440 ; Bernasconi A. University entrepreneurship in a developing country: the case of the P. Universidad Católica de Chile, 1985–2000 // Higher Education. 2005. Vol. 50, № 2. P. 247–274 ; Deem R. Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local dimension still important? // Comparative Education. 2001. Vol. 37. P. 7–20 ; Jacob M., Lundqvist M., Hellsmark H. Entrepreneurial transformations in the Swedish University system: The case of Chalmers University of Technology // Research Policy. 2003. Vol. 32, № 9. P. 1555–1568.

<sup>19</sup> Clark B. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. N. Y. : International Association of Universities Press/Per-gamon: Elsevier Science, 1998.

<sup>20</sup> См.: Clark B. Sustaining Change in Universities. Open University Press, 2004 ; Clark B. Delineating the character of the entrepreneurial university // Higher Education Policy. 2004. Vol. 17, № 4. P. 355–370.

<sup>21</sup> Subotzky G. Alternatives to the entrepreneurial university: New models of knowledge production in community service programs // Higher Education. 1999. Vol. 38. P. 401–440.

<sup>22</sup> Альтбах Ф. Глобальные перспективы высшего образования. М. : Изд. дом ВШЭ, 2018.

В отечественной социологии высшего образования эта тема стала активно обсуждаться только в 2000-е гг., хотя вопрос о кризисе советской модели высшего образования был поставлен еще в 1998 г.<sup>23</sup> В эти годы социологическое «освоение» феномена предпринимательского университета шло параллельно с реальностью внедрения его модели в ведущих вузах страны – Высшей школе экономики, МГУ, СПбГУ, Нижегородском госуниверситете и др.<sup>24</sup> Поэтому первые исследования, за редким исключением<sup>25</sup>, носили либо теоретический, либо разведывательный характер. Некоторые работы были посвящены обобщению зарубежного опыта<sup>26</sup>, другие стали перепечаткой книг и статей зарубежных авторов (не только социологов, но и экономистов, специалистов по управлению)<sup>27</sup>.

В то время это был своеобразный социологический «ликбез», далекий от критического взгляда на модель предпринимательского вуза. Но такой опыт был важен для отечественной высшей школы, особенно в регионах, где вузы слабо представляли себе контуры предлагаемой модели университета и соответствующей ей модели университетского управления<sup>28</sup>. Однако следует отметить, что в отечественной социологической литературе того времени проблемы управления в университетах предпринимательского типа не получили должного освещения.

В последнее десятилетие в отечественной социологии высшего образования дискуссия о моделях университетов была продолжена. В нее включились не только социологи, но и философы,

---

<sup>23</sup> Гудков Л. Д. Кризис высшего образования в России: конец советской модели // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 1998. № 4. С. 32–45.

<sup>24</sup> Грудзинский А. О. Университет как предпринимательская организация // Социологические исследования. 2003. № 4. С. 113–120; Константинов Г. Н., Филонович С. Р. Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 49–62; Мальцева Г. И., Горшкова О. А. Роль корпоративной культуры в формировании эффективного университета // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 40–44.

<sup>25</sup> Грудзинский А. О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная предпринимательская организация вуза. Н. Новгород : Изд-во Нижегородского университета, 2004.

<sup>26</sup> Сорокина Н. Предпринимательский университет (шведский опыт) // Высшее образование в России. 2002. № 3. С. 89–92.

<sup>27</sup> Дуглас Д. О. Предпринимательская активность штатов и исследовательские университеты в США: политика и новые инициативы на уровне штатов // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 60–107.

<sup>28</sup> Гайнутдинова И. М. Предпринимательский вуз как перспективная модель развития высшего образования в России в условиях глобализации и международной интеграции : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Казань, 2011.

культурологи, экономисты, педагоги<sup>29</sup>. И на этом новом этапе, уже междисциплинарного освоения рассматриваемой темы, появились альтернативные взгляды на перспективы развития отечественных вузов вне траектории предпринимательского университета, во многом обусловленные анализом особенностей университетского управления и управления высшим образованием в России<sup>30</sup>.

На страницах ведущих социологических журналов вопросы реализации в России различных моделей университетов (1.0, 2.0, 3.0, сетевого, креативного) дискутировались и продолжают обсуждаться в сопряжении с управленческой проблематикой. Так, А. О. Карпов отмечал, что модель управления высшим образованием, сложившаяся в России, служит главным препятствием на пути утверждения новых форматов высшей школы: «Директивно установленные условия существования высшего образования в России не способствуют становлению университета 3.0 и развитию общества знаний. В их числе – беспрецедентный рост учебной нагрузки на преподавателей, фактически исключивший их из продуктивной научной работы; дефицит эффективной образовательной политики и нормативных актов, аутентично регулирующих развитие университетов; мизерное финансирование науки; значительный балласт в научных сообществах, неспособный к производству знаний; захват когнитивного и “рулевого” статуса на разных уровнях управления людьми вне академической культуры»<sup>31</sup>.

Примерно такие же оценки качества университетского управления присутствуют в статье Н. С. Розова. С одной стороны, он

---

<sup>29</sup> Розов Н. С. О моделях университета в современной России // Социологические исследования. 2007. № 10. С. 71–75; Кузьминов Я. И., Песков Д. Н. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» (Москва, НИУ ВШЭ, 14 июля 2017 г.) // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 202–233; 5 моделей университетов будущего по версии ректора НИУ ВШЭ. URL: <http://www.edutainme.ru/post/5-modeley-universitetov/> (дата обращения: 23.08.2019); Гнатюк О. Л. Современные модели высшей школы. Ч. 1. Высшая школа сегодня: методология исследования // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2014. Т. 2, № 2. С. 150–159; Гнатюк О. Л. Современные модели высшей школы. Ч. 2. Дилеммы выбора российской модели высшего образования // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2014. Т. 2, № 3. С. 202–210.

<sup>30</sup> Розов Н. С. О моделях университета в современной России // Социологические исследования. 2007. № 10. С. 71–75; Бикбов А. Судьба университета // Культиватор. 2011. № 3. С. 5–19; Леньков Р. В. Теория социального управления в высшей школе. М.: ИНФРА-М, 2016.

<sup>31</sup> Карпов А. О. Университет 3.0 – социальные миссии и реальность // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 116; Карпов А. О. Возможен ли университет 3.0 в России? // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 59–70.

считает, что бюрократия в веберовском смысле должна остаться элементом университетской структуры. С другой стороны, полагает, что современным отечественным вузам требуется правильное сочетание традиционного бюрократического управления с «гибким менеджментом, отвечающим на вызовы и меняющуюся конъюнктуру внешних связей и запросов, предлагающим соответствующие инновации»<sup>32</sup>. Вывод, который делают другие исследователи модели предпринимательского вуза, для сторонников традиционной коллегиальной модели академического самоуправления неутешителен, поскольку в условиях реально действующей бюрократии такая модель «пока не только декларативна, но и декоративна, и сегодня она играет, скорее, консервативную, а не инновационную роль»<sup>33</sup>.

Ссылаясь на зарубежный опыт<sup>34</sup>, исследователи отмечают, что предпринимательская модель университета эффективна в условиях децентрализации управления высшим образованием. Предпринимательские университеты активно включаются в сетевое взаимодействие на региональном, национальном и международном уровнях, благодаря чему формируются сложные сети управления вузами. Развивается так называемая плюралистическая форма университетского управления, которая предполагает участие и влияние не только государства, но и других внешних участников (стейкхолдеров)<sup>35</sup>. По мнению К. Парадайз, такие зарубежные университеты переживают поворот, который превращает их в автономно управляемые организации<sup>36</sup>.

---

<sup>32</sup> Розов Н. С. О моделях университета в современной России // Социологические исследования. 2007. № 10. С. 73.

<sup>33</sup> Гнатюк О. Л. Современные модели высшей школы. Ч. 2. Дилеммы выбора российской модели высшего образования // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2014. Т. 2, № 3. С. 206.

<sup>34</sup> Paradeise C., Reale E., Goastellec G., Bleiklie I. Universities Steering between Stories and History // University governance: Western European Comparative Perspectives. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 2009. P. 227–290.

<sup>35</sup> Ключев А. К. Прогнозные сценарии становления новой модели управления высшим образованием в макрорегионе // Формирование нелинейной системы высшего образования в макрорегионе. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2018. С. 136–163.

<sup>36</sup> Paradeise C., Reale E., Goastellec G., Bleiklie I. Universities Steering between Stories and History // University governance: Western European Comparative Perspectives. Dordrecht : Springer Science & Business Media, 2009. P. 235.

## 2.2. Управление академическим развитием

В социологии высшего образования тесно связанной с вопросом о выборе модели университета оказалась проблема управления академическим развитием. Обсуждение таких моделей, как предпринимательский и исследовательский университет, послужило основой социологического изучения кадровой политики, управления академической карьерой, научно-исследовательской, инновационной, проектно-учебной деятельностью, отбора и развития талантливых абитуриентов и студентов и др.

«Идеологом» социологического исследования проблемы управления академическим развитием стал Ф. Альтбах, который посвятил этому вопросу ряд публикаций<sup>37</sup>. В совместных работах с Дж. Салми он отмечал, что достичь статуса университета мирового класса может вуз, в котором созданы три вида базовых условий и обстоятельств: 1) достигнута высокая концентрация талантов среди профессорско-преподавательского состава и студентов; 2) имеются значительные ресурсы, создающие благоприятную учебную среду и условия для проведения прорывных исследований; 3) управление имеет такие особенности, которые поощряют развитие лидерских качеств, стратегическое видение, инновации и гибкость и позволяют вузам принимать решения и распоряжаться ресурсами без бюрократической волокиты<sup>38</sup>. В работах Ф. Альтбаха и Дж. Салми был обобщен опыт управления академическим развитием научно-педагогических сотрудников Шанхайского университета, Пхоханского университета науки и технологии, Национального университета Сингапура и Университета Малайи, нигерийского Университета Ибадана и других вузов.

Социологическая разработка идей управления академическим развитием оказалась интегрирована в междисциплинарные иссле-

---

<sup>37</sup> Altbach P. G., Salmi J. The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities. Washington, DC: The World Bank, 2011 (перевод на русский язык: Альтбах Ф. Дж., Салми Дж. Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов мирового класса. М. : Весь мир, 2012) ; Altbach F. The Complexity of Higher Education: A Career in Academics and Activism // The Forefront of International Higher Education. Higher Education Dynamics (vol. 42) / A. Maldonado-Maldonado, R. Bassett (eds). Dordrecht: Springer, 2014. P. 1–31 ; Altbach P. G., Reisberg L., Yudkevich M., Androushchak G., Pacheco I. F. (eds.). Paying the professoriate: A global comparison of compensation and contracts. N.Y. : Routledge, 2012.

<sup>38</sup> Альтбах Ф. Дж., Салми Дж. Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов мирового класса. М. : Весь мир, 2012. С. 3 ; Salmi J. The Challenge of Establishing World-Class Universities: Directions in Development. Washington, DC : World Bank, 2009. P. 7.

дования академической профессии<sup>39</sup>. Одно из самых масштабных – многолетний международный проект «Изменения в академической профессии» (Changing Academic Profession, CAP). По его результатам выходили ежегодники, на страницах которых проблемы управления академическим развитием нашли свое отражение. В частности, авторы рассматривали противоречие между административными практиками и установками, бытующими в среде научно-педагогического сообщества в отношении свободы преподавания и исследования<sup>40</sup>.

Это международное сравнительное исследование показало в целом общность взглядов «академиков» различных стран на необходимость ограничений вмешательства «администраторов» в процессы повышения квалификации, построения карьеры и возможности диалога обоих профессиональных сообществ. Опрос представителей российских вузов, проведенный в 2012 г. по методике исследования «Changing Academic Profession», показал более негативное отношение российского научно-педагогического сообщества к административным практикам контроля за преподавательской и научной деятельностью, чем у преподавателей университетов других стран. Данные, приводимые М. Юдкевич, показывают, что высокие требования к исследовательской продуктивности, культивируемая управлением конкуренция встречают сильное сопротивление в российской академической среде<sup>41</sup>.

Необходимо отметить, что в отечественной социологии высшего образования работы по рассматриваемой теме имеют разную риторику – в зависимости от отношения исследователя к новым управленческим практикам, личного опыта включения в них, от условий управления академическим развитием, имеющихся в вузе, в котором он работает.

---

<sup>39</sup> De Napoli R., Fry H., Frenay M., Verhesschen P., Verburgh A. Academic development and Educational developers: perspectives from different European higher education contexts // *International Journal for Academic Development*. 2010. Vol. 15, № 1. P. 7–18; Sugrue C., Englund T., Fosslund T., Solbrette T. D. Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education? // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 43, № 2. P. 1–18.

<sup>40</sup> Teichler U., Cummings W. K. Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession: A Varied Scene // *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession* / U. Teichler, W. K. Cummings (Eds.). Springer, 2015. P. 1–10.

<sup>41</sup> Юдкевич М. Российская академическая профессия и построение университетов мирового класса // *Отечественные записки*. 2013. № 4. URL: [http://www.strana-oz.ru/2013/4/rossiyskaya-akademicheskaya-professiya-i-postroenie-peredovyh-universitetov#\\_ftn1](http://www.strana-oz.ru/2013/4/rossiyskaya-akademicheskaya-professiya-i-postroenie-peredovyh-universitetov#_ftn1) (дата обращения: 20.08.2019).

Достаточно позитивный и конструктивный взгляд на рассматриваемую проблему отличает исследования, проводимые в НИУ ВШЭ. Этот вуз первым апробировал западную модель управления академическим развитием и транслировал свой опыт на другие российские университеты, особенно на входящие в когорту ведущих учебных заведений. Теоретической и методической рамкой для этих исследований послужили зарубежные работы и проекты, которые мы упоминали выше.

В одной из первых работ на эту тему академическое развитие в вузах трактовалось как специально организованная деятельность, представляющая собой «сколок» университетской политики<sup>42</sup>. В качестве предпосылок появления программ академического развития рассматривалось внедрение в вузах менеджериализма, продвижение предпринимательской активности и идей непрерывного образования. Соответственно, появление программ академического развития связывалось с необходимостью обеспечения эффективности научно-исследовательской и образовательной деятельности университета и его подотчетностью по показателям этих видов деятельности.

Главные принципы нового менеджериализма в высшем образовании требуют создания разнообразных административных инструментов, обеспечивающих возможности их реализации. Среди них – создание систем кадрового отбора и кадрового резерва (как педагогического, так и управленческого), обучения преподавателей новым академическим компетенциям и формирования у них мотивации к академическому развитию<sup>43</sup>.

Как мы уже отмечали, социологические исследования проблем университетского управления в России нередко отличаются критической риторикой, поскольку затрагивают в управленческих проектах не столько аспекты должного, сколько реального. Если первые отечественные исследования отражали теоретическое осмысление управления академическим развитием и обобщение позитивного опыта зарубежных стран, то за последние 10 лет социологическое сообщество критически отразило реальные последствия и противоречия этого феномена.

Оказалось, что при кажущемся единстве представлений о том, какими должны быть преподаватели российских университетов, в конкретизации их качественных и количественных характеристик

---

<sup>42</sup> Чириков И. С. Академическое развитие в университетах: опыт зарубежных вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2010. № 5. С. 16.

<sup>43</sup> Фадеева И. М., Осипова О. Ю., Фадеева Е. С. Компетенции молодых ученых для научно-исследовательской деятельности и академической карьеры // Интеграция образования. 2012. № 1. С. 10–11.

академическое и управленческое сообщества российских вузов серьезно расходятся.

Цели развития научно-педагогической общности, какими они видятся с управленческих позиций, обозначены в концептуальных планах и программах реформирования высшего образования. Например, они отражены в действующей Федеральной целевой программе (ФЦП) «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2014–2020 годы». Изначальная точка стратегирования – предположение о неконкурентоспособности российских научно-педагогических работников и, как следствие, российского высшего образования и российской вузовской науки. Отсюда и формулировка общей цели – повышение конкурентоспособности НПР на мировом уровне<sup>44</sup>.

В ФЦП представлены в целом позитивные целевые ориентиры. Не вызывает сомнений и то, что российское научно-педагогическое сообщество желает быть конкурентоспособным, эффективным, современным, компетентным, качественным, инновационным, мобильным. Однако стоит обратиться к данным социологических исследований университетских реалий<sup>45</sup> и результатам анализа целого пласта научных публикаций последних лет, посвященных саморефлексии академического сообщества, чтобы понять, что на самом деле стоит за фасадом новой университетской кадровой стратегии. В качестве предмета рассмотрения выберем лишь несколько задач, представленных в ФЦП.

Качественное развитие научно-педагогических работников в этой программе видится в приобретении ими новых компетенций, прежде всего в научно-исследовательской и инновационной деятельности. Данное направление кадровой стратегии привязывает трансформацию НПР к новой миссии российских университетов – быть драйвером решения задач социального, экономического, культурного развития общества в целом и той конкретной территории, на которой они расположены. Преподаватель, таким образом, оказывается «одной ногой в университете, другой – в индустрии»<sup>46</sup>,

<sup>44</sup> Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2014–2020 годы» (утверждена постановлением Правительства РФ 21 мая 2013 г. № 424).

<sup>45</sup> Здесь и далее мы ссылаемся на эмпирические данные нашего исследования 2017 г., проведенного в рамках гранта РНФ, проект № 16-18-10046 «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности».

<sup>46</sup> Юдкевич М. Рейтинговая лихорадка: как университетской кадровой политике устоять против рейтингового вируса? [Электронный ресурс]. URL: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=6&v=LTf3UTZGwQg](https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=LTf3UTZGwQg) (дата обращения: 09.02.2018).



поскольку университет теперь должен быть не автономным, а встроенным во внешнюю среду. Рост эффективности и результативности труда в новом формате университетской жизни означает возможность успешной коммерциализации результатов научной деятельности и обеспечение успешного трудоустройства выпускников по специальности.

Судя по материалам интервью, проведенных авторами данной монографии<sup>47</sup>, часть научно-педагогического сообщества вообще не понимает и не принимает новую миссию университета и свои новые функции:

*«Я не понимаю сам термин “инновация”. Для меня связь инноваций с вузом, с организацией обучения очень слабая. Мы должны сформировать человека, способного мыслить, а уж потом он будет производить инновации – не только на уровне идей, но и в своей профессиональной деятельности... Научная деятельность, по моему мнению, должна быть отделена от преподавательской. Высшее образование должно формировать уровень общей культуры, способность аналитически мыслить... Наукой должны заниматься ученые в НИИ. У высшей школы другие задачи: передавать знание, формировать и поддерживать традиции» (Е. З., профессор, завкафедрой).*

Другая часть научно-педагогического сообщества видит достижение новых задач профессионального развития в постепенном накоплении инновационного потенциала, планомерном освоении зарубежного опыта научной и образовательной работы и адаптации его к российскому контексту:

*«Надо заниматься международным рекрутингом и пытаться перетаскивать к себе талантливые кадры, научные и педагогические, в открытой конкурентной борьбе. При этом выращивать, естественно, свои. Речь не идет о том, чтобы ставить какие-то жесткие критерии и говорить о невозможности подготовки кадров у себя. Нужен баланс – комплекс мер, которые позволяют и привлекать других, и для своих создавать необходимые условия. Сейчас очень сильно происходит стратификация университетов, которые могут создавать такие условия, благодаря, в первую очередь, государственной поддержке» (А. Б., проректор).*

Между тем и эта часть академического сообщества, лояльно настроенная к нововведениям, не торопится «выучиться новым

---

<sup>47</sup> Глубинные экспертные интервью были проведены в 2016 г. (n = 80). В качестве экспертов выступили руководители российских вузов и их подразделений (институтов, департаментов, кафедр), представители научно-педагогического сообщества, исследователи проблем высшего образования.

трюкам»<sup>48</sup>, понимая, что для этого в образовании и науке необходимы взвешенные оценки и общественная экспертиза, предварительный этап серьезной апробации и просто достаточное количество времени.

Поскольку социокультурная инерция научно-педагогической общности в российских вузах достаточно велика, а целевые программы ограничены узкими и жесткими временными рамками, университетское управление решает задачу качественного развития научно-педагогического сообщества по-управленчески ловко, по принципу «нет незаменимых людей, есть просто незаменимые». В результате производится замещение собственных «неэффективных» работников «эффективными» чужими. Повсеместное сокращение сроков контракта, запуск механизмов открытого конкурса, активное приглашение зарубежных специалистов из категории высококвалифицированных кадров служат удобными способами решения этой задачи.

Таким образом быстро и результативно обеспечиваются необходимые показатели нового качества научно-педагогического сообщества. Насколько эффективна подобная мера, свидетельствует отрывок из интервью:

*«Слово “эффективность” означает, что сформулирован результат. Какой результат Вы хотите получить? Если просто увеличение количества статей, то без контракта с зарубежным ученым вы не получите совместных статей. Если результатом является формирование устойчивой научной школы, то эти контракты должны включать требования к результату и быть более длительными. Сейчас просто возникает некий рост активности в каком-то направлении. Но как только у нас закончатся деньги, эта активность как возникла, так и исчезнет. Еще можем потерять молодежь: вслед за этим зарубежным ученым наиболее талантливые ребята просто уедут, и все. <...> Зачем вы приглашаете нобелевского лауреата?! Ну, как?! Надо показать нашему какому-нибудь центру компетенций плановый результат: у этого нобелевского лауреата Хирш такой-то. Все это очень оперативные цели и задачи, не стратегического характера» (С. К., проректор).*

На развитие собственных сотрудников у российских университетов мало времени, финансовых ресурсов (они в достаточно большом объеме уходят на дорогостоящих зарубежных специа-

---

<sup>48</sup> Костяев С. Высшая школа РФ и США: можно ли научить старую собаку новым трюкам? (впечатления рядового преподавателя) [Электронный ресурс]. URL: <https://planperemen.org/opinion/kostyaev/03022018> (дата обращения: 13.02.2018).

листов), может быть, даже желания. Первыми испытали на себе действие новой кадровой стратегии ведущие университеты страны – МГУ, СПбГУ, федеральные, национальные исследовательские и опорные. Благодаря этим мерам из университетов уходят не только сотрудники из категории тех, кто «не хочет и не может», но и преподаватели с позитивным потенциалом, просто не желающие быть в положении «университетских рабов» и в ситуации подвешенности и страха:

*«Они что, не читали басни Крылова? Я всем говорю, что есть два пути любой оптимизации любой организации: структурная оптимизация либо параметрическая. Структурная – это “объединяй-разъединяй”, она очень ограниченная. Только параметрическая спасет вузы. А что это такое? Это значит улучшать качество самого преподавателя, который не американскую школу прошел, не где-то на стороне работал, а занимался учебным планом, чтобы кафедра была сильная. Будет сильная кафедра, будет сильный вуз» (О. В., проректор).*

По мнению не только преподавателей, но и части представителей университетского управления, ожидаемого быстрого качественного скачка в развитии академического сообщества так и не происходит. В связи с этими кадровыми пертурбациями и ключевой проект в высшем образовании «5-100» оценивается представителями научно-педагогического сообщества негативно. Как следствие, возникает проблема профессионализма НПР в свете требований современной кадровой политики. Они кардинально расходятся с мнениями самих преподавателей:

*«Профессионализм – это одно, а современные требования – это другое. Что, по вашему мнению, будет способствовать росту профессионализма преподавателей? Первое, что должно быть, это четко поставленная цель. Чего сегодня требует высшая школа? Она учит тебя вертеться, чтобы был, как уж на сковородке... Ты должен быть мобильным, должен быстро перестраиваться, должен успевать все. Вот тебе твой профессионализм! Не требуется от тебя ни глубоких знаний по дисциплине, ни владения методиками преподавания. Это ж кто у нас сегодня профессионал? Кто выживает? Кто быстро-быстро, кто как шустрик шустрит: он и там, и сям, и тут, и везде. Если это задача, то что этому может способствовать? Ужесточение условий и оплата побольше. Эффективный контракт. Он способствует росту профессионализма? Он не требует от нас профессионализма, он требует от нас побольше денег зарабатывать» (А. В., профессор, завкафедрой).*

Приведенный транскрипт интервью точно фиксирует еще одно направление современной кадровой стратегии российских вузов, которое латентно содержится в нормативных документах и с очевидностью реализуется в университетских практиках. Речь идет о повышении конкурентоспособности преподавателей приучением их к постоянным изменениям. Это направление связано с формированием внутренней (внутриличностной) мобильности и адаптивности к быстро меняющейся ситуации в высшем образовании (российском и глобальном, международном) и вокруг него.

На первый взгляд, ничего страшного в постановке такой задачи нет, ведь мир, общество, высшее образование, действительно, меняются стремительно и необратимо. Однако оценка способа реализации этой цели говорит о другом. Дело в том, что своеобразным инструментом, одновременно стимулирующим и измеряющим уровень мобильности, выступает система рейтингования. Сами по себе рейтинги подвижны, поскольку постоянно меняются их списки и количество, методики их построения. Вследствие этого непрерывно трансформируются требования к НПП, поскольку в российских университетах кадровая политика – производное от общей политики в сфере образования – жестко привязана к различным рейтингам<sup>49</sup>.

Таким образом, рейтинги (внутриуниверситетские, российские, международные) выступают своеобразной «палкой-погонялкой». Они задают высокий темп изменений научно-педагогического сообщества российских вузов, но не предполагают и не создают возможностей для адаптации к ним, хаотично и неожиданно меняя «правила игры» и вектор трансформации.

О том, насколько готовы российские преподаватели к «текучей» современности высшего образования, свидетельствуют результаты нашего исследования (табл. 1). Невелика доля тех, кто легко адаптируется к новым условиям – постоянно меняют содержание и формы работы, доказывают свою конкурентоспособность, корректируют профессиональную траекторию, быстро реагируют на изменение правил. Большая часть преподавателей в различных ситуациях «текучей» современности высшего образования испытывает трудности.

---

<sup>49</sup> Юдкевич М. Рейтинговая лихорадка: как университетской кадровой политике устоять против рейтингового вируса? [Электронный ресурс]. URL: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=6&v=LTf3UTZGwQg](https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=LTf3UTZGwQg) (дата обращения: 09.02.2018).

Таблица 1

**Готовность преподавателей работать  
в условиях «текучей», постоянно меняющейся  
образовательной среды, в % от числа опрошенных**

<i>Готовы ли Вы...</i>	Да, мне это легко делать	Да, хотя мне и нелегко это делать	Нет, но приходится это делать	Нет, я не могу и не хочу работать в таких условиях	Итого
Постоянно менять содержание и формы своей работы	18,1	33,2	39,5	9,2	100,0
Постоянно доказывать свою конкурентоспособность	19,5	38,0	32,3	10,2	100,0
Постоянно повышать свою квалификацию, учиться	55,7	26,8	13,5	4,0	100,0
Постоянно изменять/корректировать свою профессиональную траекторию	23,6	38,2	28,9	9,3	100,0
Быстро реагировать на изменения условий и правил деятельности	21,9	37,1	33,0	8,0	100,0

Наши информанты сравнивали испытания научно-педагогического сообщества российских вузов на прочность по аналогии с резиновым шариком, который то надувают, то спускают. В результате – суета, разочарование, истощение запаса прочности. Выражаясь словами Черной Королевы из книги Л. Кэрролла, им приходится бежать со всех ног, чтобы только остаться на том же месте; если же хочется попасть в другое место, тогда нужно бежать, по меньшей мере, вдвое быстрее. Но, как известно, загнанных лошадей пристреливают...

Реакция научно-педагогического сообщества на новые требования мобильности, гибкости и готовности к постоянным изменениям неоднозначна. Исследователи высшего образования фиксируют возникновение различных стратегий преодоления фрустрации от скорости вынужденных изменений. К ним относятся все виды оппортунистического поведения<sup>50</sup>, выдвижение манифестов

<sup>50</sup> Курбатова М. В., Каган Е. С. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // Journal of Institutional Studies. 2016. Т. 8, № 3. С. 116–136.

«медленной науки», «колонизация» личного времени<sup>51</sup>, имитационное поведение<sup>52</sup>.

Однако российской высшей школе нужны и конструктивные решения проблемы академического развития. Исследователи связывают их с переходом к политике «человекобережения» в высшем образовании, в которой научно-педагогическое сообщество действительно рассматривается не как ресурс реформы, а как основной капитал высшей школы в целом и конкретного университета. Главное отличие капитала от ресурса в том, что его не растрачивают, а копят, «выращивают» (капитализируют богатство), берегут. Как нельзя кстати звучат слова ректора Томского госуниверситета (одного из ведущих вузов страны) Э. Галажинского о том, что «выращивать и укоренять людей – единственный способ, который в условиях ограниченных ресурсов позволяет не развалить университет»<sup>53</sup>.

Академическое развитие образовательных общностей как педагогов, так и студентов представляет собой масштабный инвестиционный проект, поскольку этот процесс, по сути своей, есть не что иное, как формирование человеческого капитала массовых социальных общностей. Рассматривая результаты развития образовательных общностей сквозь призму материальных и нематериальных инвестиций, осуществляемых различными субъектами высшего образования, мы получаем еще один срез исследуемой проблемы.

Парадоксальность ситуации заключается в том, что в условиях социальной и экономической неопределенности материальный (финансовый) фактор, несмотря на очевидную его значимость и необходимость, оказывается не самым решающим в модели инвестирования в образовательные общности вузов. Его отдача определяется влиянием иных, нематериальных факторов, «весовой коэффициент» которых мало учитывается при принятии управленческих решений и мониторинге их эффективности.

Если все же кратко охарактеризовать финансовую базу поддержки развития научно-педагогического сообщества, то нужно заметить, что она имеет два основных источника: средства феде-

---

<sup>51</sup> Абрамов Р. Н., Груздев И. А., Терентьев Е. А. Академическая профессия и идеология «медленной науки» // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 62–70.

<sup>52</sup> Кислов А. Г. К оценке эффективности труда преподавателя вуза (читая книгу коллег) // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2017. № 1. С. 10–21.

<sup>53</sup> Вузы выбирают взаимодействие с муниципалитетами и «выращивание» сотрудников [Электронный ресурс]. URL: <https://urfu.ru/ru/news/21474/> (дата обращения: 24.11.2017).

рального (редко – регионального) бюджета и собственные средства университетов. Помимо части средств, поступающих в вузы в соответствии с госзадаaniem, на развитие персонала направляется часть федеральных субсидий, выделяемых на основе конкурсного отбора. От этого последнего источника, известного как «Проект 5-100», «запитаны» программы развития ограниченного круга ведущих университетов страны.

Объемы финансирования программ развития научно-педагогических кадров из собственных средств сильно разнятся от вуза к вузу. Например, НИУ «Высшая школа экономики» может обеспечить финансирование кадровых программ, в три раза превышающее объемы бюджетных средств, направленных на эти же цели<sup>54</sup>. ВШЭ как ведущий вуз страны поддерживает на высоком уровне не только традиционное повышение квалификации сотрудников, но и разнообразные программы академической мобильности, развития талантливейшей молодежи. Небольшие же региональные вузы могут реализовать лишь «бюджетный» вариант повышения квалификации сотрудников. Нередко оно планируется только в таком объеме, который едва позволяет обеспечить аккредитационные показатели.

Таким образом, складывается реальное противоречие между неравными финансовыми возможностями университетов разных типов и практически одинаковыми требованиями к показателям качества их научно-педагогического персонала. Забота о выполнении планов повышения квалификации педагогов, а тем более удовлетворение их собственных потребностей в дополнительном образовании, перекладывается на плечи самих сотрудников. Нередко преподаватели, чтобы обеспечить себе право читать определенные дисциплины, вынуждены сами оплачивать курсы повышения квалификации и переподготовки. Самоинвестирование порой становится единственным способом финансирования поездок на научные конференции, издания монографий, изучения иностранного языка, исследований по диссертационным темам, да и подготовки самой диссертации<sup>55</sup>.

Мы видим, что отечественные социологи, так же как и зарубежные, отмечают в своих работах неопределенность содержания и вектора управления академическим развитием. Они фиксируют целый спектр противоречий, складывающихся в университетском мире вокруг этого направления деятельности. Острую дискуссию

---

<sup>54</sup> Назарова И. Б. Кадровые стратегии российских вузов-лидеров: планы и реализация. М. : ФИРО, 2011. С. 19–20.

<sup>55</sup> Бедный Б. И., Рыбаков Н. В., Сапунов М. Б. Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 125–134.

вызывает вопрос о возникновении группы администраторов, позиционирующих себя в качестве специалистов по академическому развитию, их компетенциях и этическом праве осуществлять наставничество (или тьюторство). Суть проблемы заключается в том, что академическое наставничество расценивается научно-педагогическим сообществом как неоправданное усиление и разрастание административных структур, которые к тому же еще и вмешиваются в их «академический» мир.

В связи с этим актуализируется проблема доверия к университетскому управлению, которое берет на себя право «учить учебного». При этом уровень недоверия в российских вузах остается одинаково высоким независимо от того, где в университете локализуются центры академического развития – на кафедрах, факультетах, институтах или в общеузовских управленческих структурах. Доверительные отношения возможны только в том случае, если между «наставником» и преподавателем складываются личные отношения, к тому же открывающие доступ к финансовой поддержке академического развития.

Внедрение менеджериалистских практик управления академическим развитием в формате «технической» реорганизации университетов, по мнению социологов, приводит к росту числа «социально незащищенных преподавателей на краткосрочных контрактах, сокращению академических свобод и растущей трудности в соединении преподавания с экономически нерентабельными критическими исследованиями, дальнейшему отделению “престижных” вузов от общего университетского массива»<sup>56</sup>.

### **2.3. Участие образовательных общностей в университетском управлении**

К числу актуальных управленческих проблем социологии высшего образования относится участие образовательных общностей в университетском управлении. Разделение пространства современного высшего образования на два «мира» – административный и академический – поляризует университетское сообщество. Исследователи дают различный прогноз развития данной ситуации – от появления «срединного» мира («третье пространство» в терминологии С. Уитчерч<sup>57</sup>) до искоренения коллегиальной модели университетского управления («смерть» университета и академичес-

---

<sup>56</sup> Бикбов А. Непослушная реформа образования. URL: <https://polit.ru/article/2009/05/26/ege/> (дата обращения: 25.08.2019).

<sup>57</sup> Whitchurch C. Reconstructing Identities in Higher Education: The rise of ‘Third Space’ professionals (Research into Higher Education). L. : Routledge, 2012.



кой профессии<sup>58</sup>). При этом они стараются учесть не только фактор глобализации высшего образования, заставляющий калькировать модели управления университетов мирового класса, но и национальный контекст, проблематизирующий адаптацию к заимствованиям.

Говоря о ситуации в управлении российскими вузами и сравнивая ее с мировыми тенденциями, ряд социологов считает, что она определяется активностью «стремительно профессионализирующихся “администраторов в сфере образования”, рассматривающих вялое сопротивление “академии” в качестве дополнительного аргумента для того, чтобы эта сфера стала объектом их контроля»<sup>59</sup>. В российских вузах академическое сообщество *не участвует, а допускается к участию* в университетском управлении настолько, насколько представители административного аппарата считают это возможным для себя.

Учитывая национальную специфику высшего образования и высокую степень укоренения в нем имитационных практик, вполне можно предположить, что участие образовательных общностей в университетском управлении носит ритуальный или симулятивный характер. По мнению социологов, «концепты “академической свободы”, “профессионализма”, “миссии ученого”, “альтруистической мотивации труда” интегрируются в неоменеджеральный дискурс и реинтерпретируются таким образом, что наделяют профессионалов в академической сфере дополнительной ответственностью при ограничении влияния на существенные решения»<sup>60</sup>.

Существует и несколько иная точка зрения на участие научно-педагогического сообщества в управлении. Она связана с оценкой «управленческих» потребностей и интересов самих «академиков», их ценностного отношения к управлению и готовности включаться в него. По мнению М. Соколова, в российских и американских вузах традиционно сложились две модели управления: в российских государственных – патриархальная демократия, в американских – предпринимательская автократия.

---

<sup>58</sup> Eagleton T. The Slow Death of the University // The Chronicle of Higher Education. 06.04.2015. URL: <https://www.chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991/?key=Smt2IgNgb3oWZHlqZDdCNDhROiY8MU4hMHAeYnonblxSEw%253D%253D%253D%253D> (дата обращения: 18.10.2019).

<sup>59</sup> Абрамов Р., Груздев И., Терентьев Е. Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире: международный и российский контексты // НЛО. 2016. № 2. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2016/2/trevoga-i-entuziazm-v-diskursah-ob-akademicheskom-mire-mezhdunarodnyj-i-rossijskij-konteksty.html> (дата обращения: 25.08.2019).

<sup>60</sup> Там же.

Несмотря на различия, обе модели похожи тем, что уровень реального участия большинства преподавателей в управлении очень низкий<sup>61</sup>. Если в американских университетах академическое участие в управлении эволюционировало в сторону расширения коллегиального участия («участвующего управления»), то в российских вузах попытки «продвинутых» ректоров привлечь «академиков» в управление, даже на возмездной основе, терпят крах: «ученые берут деньги, говорят: “большое спасибо, я пошел писать статью”, и уходят. Ученые не хотят обсуждать кандидатуры других исследователей или заниматься управлением, они хотят пойти и писать статью»<sup>62</sup>. Описанная ситуация, по мнению российского социолога, вполне укладывается в систему ценностных координат академического сообщества, в которой образовательная и научная деятельность всегда была и остается «настоящей», а общественная работа в структурах управления – низменным занятием.

Описанные академическая традиция и менталитет, несмотря на многие трансформации высшей школы, устойчиво сохраняются и воспроизводят себя из поколения в поколение. Под действием этого фактора в российских вузах складывается специфическая, гибридная модель управления. Она допускает большую степень коллегиального участия в тех сферах, в которых профессиональные администраторы некомпетентны и не могут действовать из-за дефицита времени. Одновременно в этой модели возникают замкнутые управленческие структуры, закрытые для публичного участия. В терминологии М. Соколова, это так называемая «университетская опричнина», означающая формирование олигархического способа университетского управления<sup>63</sup>.

Представленные аналитические рамки вполне адекватно объясняют результаты нашего эмпирического исследования отношения образовательных общностей студентов и преподавателей к университетскому управлению и участию в нем.

В контексте изучения студенческих оценок университетского управления особое значение имеет выявление возможностей участия студентов в управлении вузом. Только около трети студентов вузов Уральского макрорегиона (30,4 %) положительно оценило этот аспект их вузовской жизни. Они считают, что степень их участия в управлении собственным вузом соответствует их потребностям. Но больше студентов, которые не удовлетворены их возможнос-

---

<sup>61</sup> Соколов М. «Ученые не хотят заниматься управлением, они хотят пойти и писать статью». URL: <https://issek.hse.ru/press/224927582.html> (дата обращения: 23.08.2019).

<sup>62</sup> Там же.

<sup>63</sup> Там же.

тиями в проявлении управленческих инициатив (37,7 %) либо затруднились дать оценку этому вопросу (31,9 %).

Отчасти эта ситуация обусловлена характером коммуникаций с административными структурами разных уровней (от факультета до ректората). Четверть опрошенных студентов считают, что эти коммуникации не соответствуют их интересам. Еще 20 % затруднились ответить на вопрос о соответствии взаимоотношений с администрацией их потребностям.

Далее рассмотрим оценки студентов их готовности включиться в обсуждение важных управленческих проблем в вузе. Лишь 17 % опрошенных студентов считают, что в этом назрела необходимость. Однако почти 37 % респондентов не уверены, что если они подключатся к такому обсуждению, то это даст какой-либо позитивный результат. Почти 46 % заявили о своей неготовности к участию в управлении вузом. Среди них есть студенты, которые полагают, что любые обсуждения управленческих вопросов безрезультатны, не интересны руководству (10,5 %). Ответы других (35,1 %) фиксируют их личную незаинтересованность в этом (табл. 2).

Таблица 2

**Готовность студентов включаться в обсуждение важных управленческих вопросов в вузе, в % к числу опрошенных**

	%
Да, но я не уверен, что от этого будет какой-то позитивный результат	36,6
Нет, любые обсуждения безрезультатны, не интересны нашему руководству	10,5
Нет, у меня отсутствует личная заинтересованность в этом	35,1
Другое	0,8
Итого	100,0

Неменьший интерес в связи с рассмотренным вопросом о готовности студентов принять участие в обсуждении управленческих проблем вуза приобретает оценка собственной готовности к участию в управлении им. Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что только чуть более третьей части опрошенных студентов скорее или полностью готовы к участию в управлении университетом. Приведенные цифры, с одной стороны, служат доказательством низкого уровня готовности студентов к глубокой трансформации университетского образования, с другой – свидетельствуют об отсутствии у структур университетского управления интереса к включению студентов в управленческую деятельность.

Таблица 3

**Оценка студентами своей личной готовности к участию  
в управлении вузом, в % от числа опрошенных**

	%
Абсолютно не готов	11,4
Скорее не готов	35,7
Скорее готов	29,7
Полностью готов	6,4
Затрудняюсь ответить	16,8
Итого	100,0

Не случайно студенты на вопрос о формах, в которых они готовы обсуждать управленческие проблемы вузов, ставят на последние места встречи с администрацией (29,8 %), а также участие в корпоративной вузовской сети или закрытых форумах на сайте университета (23,7 %). Ниже стоят только обсуждения, инициированные профсоюзом обучающихся или независимым профсоюзом (15 %).

Мы попытались определить факторы, определяющие готовность студентов к участию в управлении. Нашей гипотезой было положение о том, что одним из важных факторов выступают включенность студентов в инновационные проекты вуза и, соответственно, уровень их инновационной культуры.

Оценка собственной инновационной культуры оказалась на высоком и среднем уровне у соответственно 9 % и 54 % респондентов, низком – у 12 %. Но к этому следует добавить 25 % опрошенных студентов, затруднившихся ответить на поставленный вопрос. Приведенные данные вполне коррелируют с невысокой оценкой студентами их реального участия в инновационных проектах: в сфере бизнеса – 16 %, в сфере управления – 9 %, в области академической науки – 9 %, в социальной сфере (образование, культура, социальная работа и др.) – 20 %. Вместе с тем 65 % студентов заявили о том, что они не участвовали ни в каких инновационных проектах.

Анализ данных показывает, что у большинства студентов, участвующих в инновационных проектах, прослеживается связь (хоть и слабая) между оценкой студентом уровня его инновационной культуры и удовлетворенностью степенью участия в управлении вузом. Студенты, оценившие уровень своей инновационной культуры как низкий, в меньшей степени удовлетворены участием в управлении вузом. При этом включенность студентов в инновационные проекты социокультурного характера меньше влияет на готовность участвовать в управлении (коэффициент Крамера по отдельным показателям от 0,10 до 0,18), чем опыт участия в инновационных проектах для бизнеса (коэффициент Крамера 0,23).

Таким образом, можно предположить, что все меры, направленные на активизацию инновационной деятельности студенчества, будут способствовать их готовности и желанию включаться в различные формы вузовского управления. Здесь существует большое поле для активизации студенчества, формирования у него «управленческой» мотивации, готовности принять участие в решении целого ряда проблем, касающихся регулирования процессов вузовской жизни.

Значительно более активно выразили свои «управленческие» оценки представители научно-педагогического сообщества Уральского макрорегиона. Для понимания общей ситуации имело значение выявление предпочтений преподавателей основным видам деятельности в вузе (табл. 4).

Таблица 4

**Предпочтения преподавателей основным видам деятельности в вузе, в % от числа опрошенных\***

<b>Вид деятельности, которому отдается предпочтение</b>	<b>%</b>
Больше склоняюсь к преподаванию	51,4
Больше склоняюсь к научной работе	31,2
Больше склоняюсь к управленческой работе	10,7
Стараюсь сочетать все виды деятельности	42,1
Итого	135,3

\* Сумма превышает 100 %, поскольку допускалась возможность выбора нескольких вариантов ответов.

Как следует из табл. 4, большинство преподавателей склоняются к традиционным для научно-педагогического сообщества видам деятельности (образовательной и научной). И лишь небольшая группа отдает предпочтение преимущественно управленческой работе. То, что более 42 % преподавателей стараются сочетать все виды деятельности, свидетельствует об их управленческой компетентности. Это дает нам возможность доверять их оценкам.

Наше исследование позволило зафиксировать значимость проблемы взаимодействия между образовательными общностями в вузе. Оценки преподавателей фиксировались на трех уровнях взаимодействия: между преподавателями и студентами, внутри преподавательского сообщества, между ним и руководством вуза. С этой точки зрения вызывают интерес таблицы 5 и 6.

Рассмотрим вначале мнения преподавателей и студентов о принципах взаимодействия друг с другом (табл. 5). Из таблицы следует, что нет глубоких различий в этих мнениях, оценки взаимоотношений во многом совпадают, а расхождения, имеющиеся по некоторым позициям, не столь значительны.

Таблица 5

**Мнения студентов и преподавателей о принципах взаимодействия друг с другом, в % от числа ответивших\***

<i>Принципы взаимодействия</i>	<i>Мнения студентов</i>	<i>Мнения преподавателей</i>
Взаимопонимание, взаимопомощь, взаимоуважение	47,9	41,2
Доверие, партнерские отношения	44,6	54,0
Информационная открытость	44,3	43,1
Соблюдение формальных правил взаимодействия	38,9	29,5
Толерантность (терпимость друг к другу)	34,8	39,1
Соблюдение социальной дистанции	24,7	22,3
Жесткая регламентация отношений	12,0	9,1
Корпоративная закрытость	3,9	6,1
Итого	251,1	244,5

\* Сумма превышает 100 %, поскольку допускалась возможность выбора нескольких вариантов ответов.

Таблица 6

**Мнения преподавателей о принципах взаимодействия между ними и с руководством вуза, в % от числа ответивших\***

<i>Принципы взаимодействий</i>	<i>между преподавателями</i>	<i>между преподавателями и руководством вуза</i>
Доверие, партнерские отношения	62,4	17,9
Информационная открытость	35,1	17,7
Жесткая регламентация отношений	5,0	43,6
Толерантность (терпимость друг к другу)	39,2	16,9
Соблюдение формальных правил взаимодействия	22,5	44,7
Соблюдение социальной дистанции	10,3	39,1
Корпоративная закрытость	5,7	31,4
Взаимопонимание, взаимопомощь, взаимоуважение	53,7	13,3
Итого	233,9	224,7

\* Сумма превышает 100 %, поскольку допускалась возможность выбора нескольких вариантов ответов.

На этом фоне более рельефно выглядят оценочные мнения преподавателей о взаимоотношениях с руководством вузов (табл. 6).

По сути дела, можно говорить о двух полюсах отношений. Один из них характеризует взаимодействия между преподавателями и студентами и внутри научно-педагогического сообщества, другой – между руководством вуза и преподавателями. В первом случае тип отношений выстраивается на позитивных принципах доверия, партнерства, информационной открытости, взаимопонимания, взаимопомощи, взаимоуважения и толерантности. Во втором тип отношений определяется жесткой регламентацией, соблюдением формальных правил и социальной дистанции, корпоративной закрытостью.

Зафиксированная в оценках преподавателей дистанцированность между ними и университетским менеджментом является серьезным барьером, препятствующим включению научно-педагогического сообщества в систему управления вузом. Большинство преподавателей определяет тип управления, доминирующий в университетах, как «давление сверху» в сочетании с бюрократизацией и принуждением (табл. 7). Более того, 83,7 % преподавателей не видят предпосылок для перехода к иному типу управления, для которого в ближайшем будущем было бы характерно формирование стратегических инициатив «снизу».

Таблица 7

**Мнения преподавателей о доминирующем типе управления в университетах, в % от числа опрошенных**

	%
Давление «сверху», бюрократизация и вынужденная динамика изменений в вузах	76,8
Формирование стратегических инициатив «снизу» на уровне вуза и социальных партнеров	9,9
Затрудняюсь ответить	13,3
Итого	100,0

Несмотря на негативный прогноз, идущий от оценок преподавателей, больше половины из них (53,4 % опрошенных) демонстрируют в той или иной степени готовность участвовать в управлении вузом. Еще больше преподавателей (76,3 % опрошенных) готовы включаться в корпоративное обсуждение важных управленческих вопросов вуза, хотя 45 % из них не уверены, что это даст какой-то позитивный результат. В то же время 30 % преподавателей заявили о своей личной неготовности к участию в управлении вузом, а 21,8 % – даже к обсуждению управленческих проблем.

Те, кто готов обсуждать вопросы университетского управления, высказали свое мнение о возможных формах этого процесса (табл. 8).

Таблица 8

**Мнения преподавателей о формах обсуждения  
управленческих проблем в вузе,  
в % от числа ответивших\***

<i>Формы, в которых преподаватели готовы обсуждать управленческие проблемы вуза</i>	<i>%</i>
В рамках встреч инициативных групп	49,0
В публичных обсуждениях	39,6
На собраниях трудового коллектива	36,6
На неформальных публичных встречах ректората с трудовым коллективом	32,2
В корпоративной сети или закрытых форумах на сайте вуза	22,2
В социальных сетях среди своих коллег	17,5
В обсуждениях, инициированных независимым профсоюзом	10,9
Итого	208,1

\* Сумма превышает 100 %, поскольку допускалась возможность выбора нескольких вариантов ответов.

Данные исследования показывают, что научно-педагогическое сообщество ориентируется на преимущественно активные, открытые, публичные форматы управленческого соучастия (инициативные группы, публичные обсуждения, собрания трудового коллектива и т. д.). Это свидетельствует о стремлении преподавателей сделать сферу университетского управления максимально демократичной, открытой и публичной.

Как показывают результаты исследования, наиболее активными участниками университетского управления готовы стать преподаватели, вовлеченные в реализацию инновационных проектов. Небезынтересно отметить, что уровень инновационной культуры преподавателей собственного вуза респонденты оценили как высокий – 18,4 %, средний – 51,5 %, низкий – 15,8 %, затруднились с ответом 14,3 %.

Мы обнаружили, что предпочтения формы обсуждения вопросов университетского управления зависят от типа инновационного проекта, в котором участвуют преподаватели. Готовы к любым формам обсуждения проблем университетского управления, особенно – к публичным, открытым дискуссиям, 88,6 % преподавателей, включенных в инновационные проекты в сфере высшая школа – бизнес, 87,1 % тех, кто участвует в проектах высшая шко-



ла – органы власти, 81,8 % преподавателей, реализующих проекты высшая школа – академическая наука. Среди тех, кто осуществляет проекты в сфере педагогической деятельности, больше тех, кто готов обсуждать эти проблемы в социальных сетях среди своих коллег (56,8 %).

Наши выводы созвучны с результатами исследований ряда российских авторов, которые изучали ситуацию с университетским управлением в других регионах России<sup>64</sup>. Наше исследование, проведенное в масштабах не только отдельного вуза или даже региона, но и достаточно крупного макрорегиона – Уральского федерального округа, свидетельствует о том, что проблемная ситуация характеризует модель управления практически во всех вузах УрФО. Она свидетельствует о сложившейся тенденции, характеризующей институциональные условия функционирования высшего образования в макрорегионе и препятствующей его развитию.

Конечно, можно было бы согласиться с мнением о том, что эксклюзия академического сообщества есть «жалкий удел социальной группы, уходящей с авансцены истории и пытающейся справиться со своей психологической травмой»<sup>65</sup>. В то же время в социологии высшего образования есть и иные точки зрения, открывающие трудные, но возможные перспективы трансформации университетского управления в сторону большей открытости, прозрачности, рефлексивности. Они дают надежду на выход из управленческого тупика отечественного высшего образования.

---

<sup>64</sup> Абрамов Р. Н. Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. 2011. № 7. С. 37–47; Красинская Л. Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 73–82; Алавердов А. Р., Громова Н. В. Научно-педагогические работники и административно-управленческий персонал: конфликт интересов или конструктивное взаимодействие? // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 5–16.

<sup>65</sup> Абрамов Р., Груздев И., Терентьев Е. Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире: международный и российский контексты // НЛЮ. 2016. № 2. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2016/2/trevoga-i-entuziazm-v-diskursah-ob-akademicheskom-mire-mezhdunarodnyj-i-rossijskij-konteksty.html> (дата обращения: 25.08.2019).

### **§ 3. Бюрократизация высшего образования**

Тема бюрократизации высшей школы в современной социологической литературе занимает одну из ведущих позиций. На страницах нашей монографии мы не будем анализировать содержание и степень накала публичного обсуждения этой проблемы в академической среде или массмедиа, хотя это могло бы послужить основой весьма интересного исследовательского проекта. Обратимся к социологическому осмыслению феномена бюрократизации высшей школы, представим основные теоретико-методологические подходы к его исследованию вместе с опытом его эмпирического изучения.

#### **3.1. Феномен бюрократизации высшей школы в системе академического менеджериализма**

Социологическая дискуссия по поводу бюрократизации высшей школы имеет несколько теоретических рамок, сложившихся немного ранее в зарубежной и чуть позже – в отечественной науке. Всплеск интереса к теме бюрократизации высшей школы связан с формированием в конце XX в. новых моделей университета и университетского управления. Поскольку этот процесс начался в зарубежных странах раньше, чем в России, то и социологическая рефлексия по поводу феномена бюрократизации высшей школы там возникла раньше, породив несколько интересных и весьма продуктивных концепций.

Одна из них – концепция нового менеджериализма в высшем образовании. Она возникла в 1990-х гг. в ответ на внедрение в западноевропейских университетах системы «нового менеджериализма». Первыми испытали на себе новую идеологию управления британские университеты в период проведения М. Тэтчер нелиберальных реформ социальной сферы, в том числе в высшем образовании<sup>66</sup>. Представители академического сообщества – социологи высшего образования в первую очередь – отреагировали на эту ситуацию резкой критикой, основанной на серьезной теоретической базе и на результатах не менее серьезных эмпирических исследований. В 1990-х гг. в научных журналах были опубликованы

---

<sup>66</sup> Абрамов Р. Н. Менеджериализм: экономическая идеология и управленческая практика // Экономическая социология. 2007. Т. 8, № 2. С. 93.

на эту тему статьи Р. Дим<sup>67</sup>, Дж. Дирлов<sup>68</sup>, Х. Вилмот<sup>69</sup>, С. Харли, Ф. Ли<sup>70</sup>, М. Паркер, Д. Яри<sup>71</sup>. Интерес к ней сохранился и в последующие десятилетия – как в связи с распространением «нового менеджериализма» в высшем образовании других стран (в том числе России), так и в связи с появлением возможностей уже более глубокого социологического осмысления различных аспектов и последствий данного феномена<sup>72</sup>.

---

<sup>67</sup> Deem R. «New Managerialism» in Higher Education: The Management of Performances and Cultures in Universities // *International Studies in the Sociology of Education*. 1998. Vol. 8, № 1. P. 56–75 (перевод статьи на русский язык см.: Дим Р. «Новый менеджериализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании // *Вопросы образования*. 2004. № 3. С. 44–56).

<sup>68</sup> Dearlove J. The deadly dull issue of university «administration»? Good governance, managerialism and organizing academic work // *Higher Education Policy*. 1998. Vol. 11, № 1. P. 59–79.

<sup>69</sup> Willmott H. Managing the academics: Commodification and control in the development of university education in the U.K. // *Human Relations*. 1995. Vol. 48. P. 993–1025.

<sup>70</sup> Harley S., Lee F. S. Research Selectivity, Managerialism, and the Academic Labor Process: The Future of Nonmainstream Economics in U.K. Universities // *Human Relations*. 1997. Vol. 50, № 11. P. 1427–1460.

<sup>71</sup> Parker M., Jary D. The McUniversity: Organizations, management and academic subjectivity // *Organization*. 1995. Vol. 2. P. 319–338.

<sup>72</sup> Alison F. Book Review: *New Managerialism in Education: Commercialization, Carelessness and Gender* // *Canadian Journal of Sociology*. 2013. Vol. 38, № 3. P. 440–444 ; Martínez Alemán A. M. Managerialism as the «New» Discursive Masculinity in the University // *Feminist Formations*. 2014. Vol. 26, № 2. P. 107–134 ; Reed M. I. New Managerialism, professional power and organizational governance in UK universities: a review and assessment // A. Amaral, G. A. Jones, B. Karseth (eds.) *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. (Higher Education Dynamics. Vol. 2). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002. P. 163–185 ; Santiago R., Carvalho T. Effects of Managerialism on the Perceptions of Higher Education in Portugal // *Higher Education Policy*. 2004. Vol. 17, № 4. P. 427–444 ; Абрамов Р. Н. Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. 2011. № 7. С. 37–47 ; Jauhainen A., Laiho A. et al. Fabrications, Time-Consuming Bureaucracy and Moral Dilemmas – Finnish University Employees' Experiences on the Governance of University Work // *Higher Education Policy*. 2015. Vol. 28, № 3. P. 393–410 ; Davis A., van Rensburg M. J., Venter P. The impact of managerialism on the strategy work of university middle managers // *Studies in Higher Education*. 2016. Vol. 41, № 8. P. 1480–1494 ; Павлюткин И. В. Управление университетом в условиях новой рыночной ситуации (к концепции «нового менеджериализма») // *Вопросы образования*. 2004. № 3. С. 57–65.

Концепция нового менеджериализма в высшем образовании объясняет феномен бюрократизации высшей школы, помещая его в широкий контекст трансформаций университетского управления и управления высшим образованием. Суть нового менеджериализма заключается в переносе в сферу высшего образования ценностей, норм, моделей поведения, стандартов оценки, организационных форм и технологий из бизнес-среды, выстроенной на основе пост-фордистской идеологии. В качестве принципов функционирования высшего образования и управления им определены: экономическая эффективность, оптимизация финансовых затрат при повышении производительности академического труда, рациональное администрирование, внутренняя и внешняя конкуренция (внутри вуза и между вузами), бюрократический контроль.

Мы полагаем, что приведенного описания модели нового менеджериализма в высшем образовании для российского читателя достаточно. Его черты вполне узнаваемы для представителей современного академического сообщества нашей страны. Социологическая же концепция, объясняющая данный феномен, требует более развернутого анализа.

Прежде всего нужно отметить, что она носит интегративный характер, поскольку в ее основе лежит несколько подходов и теорий: институциональный и ресурсный подходы, теория организации («предпринимательская организация», «обучающая организация»), сетевая теория, теория агентских отношений, анализ транзакционных издержек<sup>73</sup>, теория академического капитализма<sup>74</sup> и др. Как видим, не все эти подходы и теории имеют социологическое «происхождение». Их «освоение» выводит социологический анализ университетского управления и бюрократизации высшего образования в междисциплинарный дискурс.

Концепция нового менеджериализма превращается в инструмент научной критики нововведений в университетское управление благодаря наличию в ней понятий академического мира, академической профессии и «академиков». Смысловое ядро концепции образует противопоставление неоменеджериального и академического дискурсов, в реальности порождающих конфликты и кон-

---

<sup>73</sup> Rodriguez M. Strategic Management in Higher Education: Is the New Managerialism Applicable to Universities? Programa de Especialización en Investigación de la Gestión Estratégica. Working Paper. Lima, 2016. URL: [https://www.researchgate.net/publication/301693246\\_New\\_Managerialism\\_in\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/301693246_New_Managerialism_in_Higher_Education) (дата обращения: 19.08.2019).

<sup>74</sup> Mautner G. The Entrepreneurial University: A Discursive Profile of a Higher Education Buzzword // Critical Discourse Studies. 2005. Vol. 2, № 2. P. 95–120.

курению между «администраторами» и «академиками», оппортунистические стратегии поведения со стороны академического сообщества, алармистские прогнозы в отношении развития высшей школы<sup>75</sup>. По мнению Р. Н. Абрамова, «война миров» в отечественной высшей школе связана с «инсталляцией» пакета управленческих инструментов, заимствованного с Запада. Соответственно, развитие концепции нового менеджериализма в отечественной социологии высшего образования, по сути, является продолжением международной дискуссии.

Мы рассмотрели содержание концепции нового менеджериализма в высшем образовании для того, чтобы определить ее возможности как теоретической рамки для социологического исследования феномена бюрократизации высшей школы. Эта концепция доказала свою продуктивность в исследованиях, предпринятых в последнее время отечественными и зарубежными авторами. Среди них – исследования Т. Карвальо (Португалия)<sup>76</sup>.

В ее работах новая модель университетского управления рассматривается как способ деконструкции традиционной университетской бюрократии и переопределения социальных ролей сотрудников университета. «Администраторы» характеризуются как группа «новых» бюрократов, ограничивающих свободу преподавателей и исследователей. При этом Т. Карвальо ставит вопрос о возможности «академиков» контролировать администраторов. Реализуя социологические принципы в исследовании, она уделяет много внимания оценкам преподавателями сложившейся системы бюрократического контроля. Таким образом, она выясняет степень

---

<sup>75</sup> Henkel M. Academic Values and the University as Corporate Enterprise // Higher Education Quarterly. 1997. Vol. 51, № 2. P. 134–143 ; 2005 ; Абрамов Р., Груздев И., Терентьев Е. Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире: международный и российский контексты // НЛЮ. 2016. № 2. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2016/2/trevoga-i-entuziazm-v-diskursah-ob-akademicheskom-mire-mezhdunarodnyj-i-rossijskij-konteksty.html> (дата обращения: 19.08.2019).

<sup>76</sup> Carvalho T., Santiago R. Transforming professional bureaucracies in hospitals and higher education institutions // Towards a comparative institutionalism: forms, dynamics and logics across the organizational fields of health care and higher education (Research in the Sociology of Organizations, Vol. 45) / R. Pinheiro, L. Geschwind; F. O. Ramirez (Eds.). Emerald Group Publishing Limited, 2016. P. 243–269 ; Carvalho T., Santiago R. New Public Management and ‘Middle Management’: How Do Deans Influence Institutional Policies? // V. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago, T. Carvalho (eds.). The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management (Higher Education Dynamics, vol 33). Dordrecht: Springer, 2010. P. 165–196.

легитимности действий администраторов и эффективности бюрократического контроля за деятельностью преподавателей<sup>77</sup>.

В исследованиях британского социолога Р. Дим изучение влияния нового менеджериализма на университеты также сопряжено с проблемой бюрократизации. Она рассматривает связь «жесткого» и «мягкого» стилей управления, реализуемых руководителями-мужчинами и руководителями-женщинами соответственно, с уровнем доверия и бюрократизации вузовских отношений. Результаты ее исследований показывают, что гендерный фактор напрямую влияет на формирование организационной модели и управленческого стиля в условиях нового менеджериализма и определяет степень проявления бюрократизации. По мнению Р. Дим, вместе с уходом женщин-преподавателей из университетского руководства исчезли практики неструктурированного управления. Доверие между сотрудниками различных уровней сменилось документированными процедурами и предоставлением отчетности. Она пишет, что «на смену коллегиальности пришли жесткие требования по заполнению различных форм и бюрократические процедуры»<sup>78</sup>.

Среди российских исследований, посвященных вузовской бюрократии, необходимо отметить работы Р. Н. Абрамова, М. В. Курбатовой и Е. С. Каган, В. П. Бабинцева и В. Л. Римского<sup>79</sup>.

На примере кейса одного из российских вузов (НИУ ВШЭ) Р. Н. Абрамов раскрывает коллизии между академической автономией и менеджериалистскими процедурами в современном российском высшем образовании. Результаты его эмпирического исследования показали, что бюрократизация повседневных практик в российском вузе проявляется в формах, которые воспринимаются преподавателями как ограничение их академической свободы.

---

<sup>77</sup> Carvalho T., Marini G., Videira P. Is New Public Management redefining professional boundaries and changing power relations within Higher Education Institutions? // Journal of the European Higher Education Area. 2016. Vol. 3. P. 59–74.

<sup>78</sup> Дим Р. «Новый менеджериализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 54–55.

<sup>79</sup> Абрамов Р. Н. Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. 2011. № 7. С. 37–47; Курбатова М. В., Каган Е. С. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2016. Т. 8, № 3. С. 116–136; Бабинцев В. П., Римский В. Л. Бюрократизация вуза как антиинтеллектуальный процесс // Наука. Искусство. Культура. 2014. Вып. 4. С. 5–17; Бабинцев В. П. Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 30–37.

Среди них – ограничение свободы распоряжения рабочим временем, способы наблюдения за пребыванием ученого в университете, его перепиской, переформатирование функций руководителей научных и образовательных подразделений (возведение административных задач в ранг доминирующих над содержательными), формирование жесткой иерархии, административного подчинения, введение тотальной документированной регламентации всех видов деятельности, ссылка на абстрактный источник административного давления («руководство», «начальство», «министерство»)<sup>80</sup>. При этом бюрократизация в высшем образовании рассматривается как следствие влияния общества, в котором регламентация возводится в его институциональный принцип: «Дух дисциплинарного общества проникает в современный университет сквозь мелкие щели процедурных правил, бюрократических уловок, методических указаний, обязательных для исполнения»<sup>81</sup>.

В исследовании М. В. Курбатовой и Е. С. Каган обращается внимание на особый аспект усиления бюрократизации высшей школы – появление в научно-педагогическом сообществе оппортунистических стратегий поведения<sup>82</sup>. По мнению исследователей, академическое сообщество российских вузов испытывает на себе устойчивое разъедающее воздействие механизмов контроля и внешнего оценивания, которые вводятся в высшее образование новым государственным менеджментом. В ответ на это преподаватели используют практики «следования своим интересам» в форме оппортунизма.

Проведенное кемеровскими учеными социологическое исследование<sup>83</sup> показало, что «система формализованных оценок и контроля стала теснить и вступать в противоречие с механизмами профессиональной репутации и академических стандартов, ранее подорванных процессами коммерциализации»<sup>84</sup>.

<sup>80</sup> Абрамов Р. Н. Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. 2011. № 7. С. 37–47.

<sup>81</sup> Там же. С. 43.

<sup>82</sup> Курбатова М. В., Каган Е. С. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2016. Т. 8, № 3. С. 116–136.

<sup>83</sup> Исследование включало две волны экспертного опроса по проблемам оценки последствий внедрения механизмов внешнего оценивания деятельности научно-педагогического сообщества, анкетный опрос преподавателей более 40 российских вузов разного статуса (2014–2015 гг.).

<sup>84</sup> Курбатова М. В., Каган Е. С. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2016. Т. 8. № 3. С. 122.

«Демонтаж» механизмов внутреннего контроля, основанного на академических стандартах, простимулировал обращение преподавателей к различным способам уклонения и минимизации собственных усилий, сформировал у них установку на формальное исполнение обязанностей в ответ на формализацию отношений. В частности, широкое распространение получили разнообразные практики «отлынивания»<sup>85</sup>, «отписок», «приписок», имитационного «послушания» и др.

Особое внимание в последнее время уделяется распространению такого феномена, как академическое мошенничество<sup>86</sup>. Оно стоит в одном ряду с названными оппортунистическими практиками, вызванными бюрократизацией академической среды. При этом академическое мошенничество касается как научно-педагогического сообщества, так и студенчества. В ответ на формализацию показателей эффективности научного и учебного труда возникают изощренные способы обмана – плагиат, искусственная «возгонка» индекса Хирша, приписанное («почетное») авторство статусных ученых и др.

Масштабы академического мошенничества среди учащихся российских вузов свидетельствуют о глубокой укорененности в студенческой среде имитационных образовательных стратегий. Отечественные и зарубежные социологи давно обратили внимание на серьезные риски для высшего образования, исходящие от этого феномена. В научной литературе представлены результаты анализа

---

<sup>85</sup> Курбатова М. В., Каган Е. С. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // *Journal of Institutional Studies* (Журнал институциональных исследований). 2016. Т. 8. № 3. С. 123–124.

<sup>86</sup> Murdock T. B., Anderman E. M. Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty // *Educational Psychologist*. 2006. Vol. 41, № 3. P. 129–145; Латова Н. В., Латов Ю. В. Обман в учебном процессе // *Общественные науки и современность*. 2007. № 1. С. 31–46; 1. Голунов С. В. Студенческий плагиат как вызов системе высшего образования в России и за рубежом // *Вопросы образования*. 2010. № 3. С. 243–257; Nonis S., Swift C. O. An Examination of the Relationship Between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation // *Journal of Education for Business*. 2010. Vol. 77, № 2. P. 69–77; Ефимова Г. З. Академическое мошенничество как социальная проблема: анализ основных проявлений // *В мире научных открытий*. 2013. № 1-3. С. 306–322; Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // *Экономическая социология*. 2015. Т. 16, № 2. С. 55–79; Шмелева Е. Д., Семенова Т. В. Академическое мошенничество студентов // *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 101–129.



сущности академического мошенничества, типология его видов, причины разрастания, способы борьбы с ним. Как и любую другую системную деструкцию (сравним, например, с коррупцией в сфере ГМУ), академическое мошенничество невозможно победить исключительно формальными бюрократическими процедурами или системой негативных санкций. Более того, именно бюрократизация служит одной из первопричин появления рассмотренного феномена.

Исследователи отмечают, что бюрократизация высшего образования в России есть следствие его институциональной трансформации, сценарий которой предполагает усиление роли государственной бюрократии и бюрократического давления на высшее образование. Далее, согласно теории агентских отношений, модель бюрократической власти переносится и на высшую школу, выступая исполнителем государственных услуг.

Необходимо заметить, что не все зарубежные и отечественные исследователи используют концепцию нового менеджериализма в качестве инструмента критической оценки бюрократического действительности современного высшего образования. Интересно, что классик американской социологии высшего образования Б. Кларк, напротив, доказывал обоснованность академической бюрократизации как элемента корпоративной управленческой «машин». В книге «Создание предпринимательских университетов», выполненной, по меткому выражению Р. Абрамова, в жанре «истории успеха»<sup>87</sup>, он четко обосновывает необходимость для предпринимательского вуза «усиленного направляющего ядра», т. е. сильной академической бюрократии, для достижения его амбициозных целей. В частности, Б. Кларк пишет: «...честолюбивые университеты и университеты, которых беспокоит их маргинальное положение и даже дальнейшее выживание, не могут позволить себе слабое руководство. Им нужно более быстро и гибко реагировать на растущие и меняющиеся запросы. Им нужно более организованно перестраивать свои программные задачи. Необходимо иметь усиленное направляющее ядро. Как мы увидим, это ядро может принимать совершенно разные формы»<sup>88</sup>.

Не только Б. Кларк, но и другие зарубежные исследователи обосновывали оправданность усиления вузовской бюрократии в ее

---

<sup>87</sup> Абрамов Р., Груздев И., Терентьев Е. Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире: международный и российский контексты // НЛО. 2016. № 2. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2016/2/trevoga-i-entuziazm-v-diskursah-ob-akademicheskom-mire-mezhdunarodnyj-i-rossijskij-konteksty.html> (дата обращения: 19.08.2019).

<sup>88</sup> Кларк Б. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М. : Изд. домВШЭ, 2011. С. 22.

современном неменеджерском формате. Но они каждый раз подчеркивали необходимость поиска разумной степени бюрократизации отношений и деятельности, а также ставили вопрос о повышении академических компетенций «администраторов» и их стремлении к сближению с академическим дискурсом<sup>89</sup>.

Так, британский социолог С. Уитчерч обосновывает бюрократизацию университетов усилением профессиональной группы «администраторов». При этом она объясняет рост ее численности и значения реакцией университетов на диверсификацию своих функций. В одной из статей она пишет о том, что институциональные изменения в высшем образовании вызвали изменение ролей и идентичностей менеджеров университетов. Администраторы становятся не только независимыми арбитрами, способными дать беспристрастные советы на основе профессионального опыта, но и оказываются вовлеченными в политическую дискуссию об институциональном будущем высшего образования.

Кроме того, они все чаще выполняют связующую функцию между различными сообществами университета и его внешними партнерами<sup>90</sup>. С. Уитчерч полагает, что по мере усиления прозрачности границ университета более тесным становится взаимодействие между административным и академическим управлением, вследствие чего развиваются гибридные роли: «Таким образом, при выполнении усложняющихся функций административные руководители начинают играть важнейшую роль во взаимодействии академических и административных органов управления в университете»<sup>91</sup>.

Исследования С. Уитчерч показали активную трансформацию академического сообщества. Наряду с «академиками» и «администраторами», в зарубежных университетах появляются представители «третьего пространства»<sup>92</sup>. Это сотрудники со смешанными, гибридными ролями, реализующие сложные инновационные проекты (партнерство с работодателями, разработка онлайн-прог-

---

<sup>89</sup> Whitchurch C. Professional Managers in UK Higher Education: Preparing for Complex Futures: Final Report. Leadership Foundation for Higher Education: London, 2008 ; Панова А. А. Административный штат в современных вузах: анализ международного опыта // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 6. С. 129–140.

<sup>90</sup> Whitchurch C. Administrative Managers – A Critical Link // Higher Education Quarterly. 2004. Vol. 58, № 4. P. 280.

<sup>91</sup> Ibid.

<sup>92</sup> Whitchurch C. Beyond administration and management: Changing professional identities in UK higher education // Changing Identities in Higher Education. Voicing Perspectives / Ed. by R. Barnett, R. Di Napoli. Routledge, 2007. P. 83–102.

рамм, научно-исследовательское предпринимательство, трансфер знаний в индустрию и др.). В появлении «третьего пространства» она видит возможности соединения «академиков» и «администраторов» и, соответственно, смягчения их полярности, адаптации культуры академического мира к новым условиям высшего образования<sup>93</sup>.

Можно привести и другие примеры исследований, основанных на конструктивном видении нового менеджериализма в высшем образовании и лишенных алармизма в отношении феномена его бюрократической «колонизации»<sup>94</sup>. Так, норвежские исследователи А. Горница, С. Кивик, И. Ларсен доказывают, что увеличение размера вуза сопряжено с уменьшением издержек на содержание административного аппарата. Соответственно, рост численности администраторов и связанная с ним бюрократизация не должны рассматриваться как серьезная угроза современному университету<sup>95</sup>. Американцы Л. Лесли, Г. Роудс рассматривали численное увеличение администрации, издержек на нее и необходимость введения четких бюрократических процедур в качестве логического продолжения процесса усложнения организационной структуры современного университета и усложнения его деятельности в целом<sup>96</sup>.

### **3.2. Сверхбюрократизация как аномалия высшего образования**

Концепция нового менеджериализма в высшем образовании – не единственная из тех, которые могут быть использованы для изучения бюрократизации в современном высшем образовании. Обладает объяснительным потенциалом и концепция образовательных симулякров. Ее основные положения, с одной стороны, органично сопрягаются с идеями нового менеджериализма, с другой – углубляют наше представление о природе академического бюрократизма.

---

<sup>93</sup> Whitchurch C. Convergence and Divergence in Professional Identities // Academic and Professional Identities in Higher Education: The Challenges of a Diversifying Workforce / C. Whitchurch, G. Gordon (Eds.). Routledge, 2009. P. 167–184.

<sup>94</sup> Колычева А. В. Меняющиеся роли академического сообщества и административного персонала в современном университете // Высшее образование сегодня. 2017. № 11. С. 45–47; Панова А. А. Административный штат в современных вузах: анализ международного опыта // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 6. С. 129–140.

<sup>95</sup> Gornitzka A., Kyvik S., Larsen I. M. The bureaucratization of universities // Minerva. 1998. V. 36, № 1. P. 21–47.

<sup>96</sup> Leslie L. L., Rhoades G. Rising administrative costs: Seeking explanations // The Journal of Higher Education. 1995. Vol. 66, № 1. P. 187–212.

Изучение образовательных симулякров, источников их возникновения в высшей школе является одной из наиболее актуальных и в то же время мало разработанных тем социологии высшего образования. Концепция образовательных симулякров, которую авторы монографии в последние несколько лет разрабатывают и апробируют на основе проводимых эмпирических исследований<sup>97</sup>, строится на общей теории симулякров и смежных с ней теориях имитаций, симуляций, «мыльных пузырей», фантомов и фантазмов, разработанных в рамках различных наук – философии, социологии, политологии, психологии, экономики<sup>98</sup>.

Социологические предпосылки концепции образовательных симулякров связаны с работами З. Баумана<sup>99</sup>, Ж. Т. Тошченко<sup>100</sup>, Г. А. Ключарёва и Ю. В. Латова<sup>101</sup>. Одно из предположений этой концепции строится на идее З. Баумана о том, что в условиях быстротечности времени и «текучести» общества люди не успевают осмысливать потоки информации, событий, явлений. Стремясь адаптироваться к быстро меняющемуся миру и при этом оставаться индивидом, они создают симулякры, которые становятся строительным материалом для построения социальной идентичности.

---

<sup>97</sup> Исследования проводились в рамках проектов: РГНФ № 16-03-00051 «Нелинейная динамика образовательных общностей в мегаполисе в условиях социальной неопределенности»; РНФ № 16-18-10046 «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности»; РФФИ № 18-011-00158 «Доверие как фундаментальная проблема российского высшего образования».

<sup>98</sup> Кирюшин А. Н., Астахова А. Н. Идея симулякра в понимании виртуального: от Платона к постмодернизму [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 8. URL: <http://human.snauka.ru/2012/08/1593> (дата обращения: 20.11.2017); Делёз Ж. Платон и симулякр // Интенциональность и текстуральность. Философская мысль Франции XX века. Томск : Водолей, 1998; Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. М. : Постум. 2017; Клоссовски П. О симулякре в сообщении Жоржа Батая [Электронный ресурс] // Библиотека учебной и научной литературы РГИУ. 2004. URL: [http://sbiblio.com/biblio/archive/klossovski\\_o/](http://sbiblio.com/biblio/archive/klossovski_o/) (дата обращения: 21.11.2017); Балацкий Е. В. Как из высшего образования в России раздули пузыри [Электронный ресурс] // Проблемы управления в социальных системах. 2014. Т. 7, № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kak-iz-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-razduli-puzyr> (дата обращения: 20.02.2018).

<sup>99</sup> Бауман З. Текучая современность. СПб. : Питер, 2008.

<sup>100</sup> Тошченко Ж. Т. Фантомы российского общества. М. : Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2015.

<sup>101</sup> Латов Ю. В., Ключарёв Г. А. Неформальные «правила игры» в образовательной системе: симуляция образования, симулякры и брокеры знаний // Общественные науки и современность. 2015. № 2. С. 31–42.

Возникновение образовательных симулякров в высшей школе можно трактовать, вслед за З. Бауманом, как следствие ее чрезвычайной быстрой динамики и стремления образовательных институтов, организаций, общностей адаптироваться к ней. Образовательные симулякры представляют собой действия, события или процессы, имитирующие формы и функции образовательной, научной или управленческой деятельности в образовательных учреждениях, имеющие в большинстве случаев деструктивный характер и предполагающие качественное изменение их содержания и результата<sup>102</sup>.

Социологические исследования показывают, что в нашей стране, наряду с действием внешних по отношению к высшему образованию сил, на его динамику оказывает значительное влияние управленческий фактор. Управление в высшем образовании и университетское управление нередко становится источником возникновения одних и/или усиления других образовательных симулякров. Высшее образование, как достаточно инерционная система, в ответ на вынужденные быстрые изменения порождает целый спектр имитационных явлений, моделей, стратегий, ситуаций. Усугубляется этот процесс трансформацией самого управления,двигающегося в сторону менеджериализма и бюрократизма и его кардинальным расхождением с академическим миром и культурой, отсутствием пока даже намека на поиск путей сближения с ними.

Проблема социологического изучения академической бюрократии в российском высшем образовании заключается в исследовании не столько самой природы этого феномена<sup>103</sup>, сколько противоречия между критически высоким уровнем бюрократизации процессов, отношений и взаимодействий в высшей школе и необходимостью проведения гибких, органических изменений и инноваций в ней. Логика развития управления современным высшим образованием такова, что она приводит к перерастанию бюрократизации в сверхбюрократизацию.

---

<sup>102</sup> Амбарова П. А., Климова Н. В. Образовательные симулякры в высшей школе как социальное явление // XXI Уральские социологические чтения. Социальное пространство и время региона: проблемы устойчивого развития : материалы Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 15–16 марта 2018 г.) / под общ. ред. Ю. Р. Вишневого. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2018. С. 74–77.

<sup>103</sup> Сущность феномена бюрократии в высшем образовании анализируется в общественных науках достаточно давно, с 1960-х гг.: Stroup H. Bureaucracy in Higher Education. N.Y. : Free Press, 1966 ; Lane J. E., Stenlund H. Bureaucratization of a system of higher-education // Comparative Education. 1983. Vol. 19, No. 3. Pp. 305–323.

Чем сверхбюрократизация высшего образования отличается от его бюрократизации? Сверхбюрократизация высшего образования – это процесс чрезмерной (излишней) бюрократизации деятельности, отношений и взаимодействий внутри системы высшего образования. Он происходит внутри образовательных организаций, институтов и общностей и охватывает также связи между ними. Сверхбюрократизация отличается гипертрофированными признаками бюрократизации:

- стремительным, интенсивным увеличением численности управленцев, даже вопреки организационным попыткам ее сокращения;
- искусственным усложнением организационных структур, которое приводит к глубоким разрывам в коммуникациях и нерациональной потере времени;
- тотальной формальной регламентацией и стереотипизацией всех видов и уровней деятельности, даже тех, которые априори находятся в зоне неформальных правил и отношений;
- превращением управленческого аппарата в самодостаточную структуру, чей статус и интересы доминируют над статусом и интересами научно-педагогического сообщества (главного «производителя» интеллектуальных и образовательных благ);
- высоким уровнем отчуждения и недоверия на общественном, организационном и институциональном уровнях;
- использованием средств и методов управления, не соответствующих процессам самоорганизации в системе образования и внутренним смыслам и целям образовательной и научной деятельности.

Сверхбюрократизация выражается в использовании комплекса бюрократических инструментов как основного или порой единственного регулятора отношений внутри университетов, между университетами и структурами управления высшим образованием. Сверхбюрократизация рассматривается как социальный механизм, компенсирующий неэффективность менеджмента в высшем образовании России. Она «нейтрализует» недостаток профессиональной компетентности чиновников сферы образования и отсутствие продуктивных технологий управленческого контроля и управления изменениями в высшем образовании.

Концепция образовательных симулякров позволяет трактовать бюрократизацию и сверхбюрократизацию высшего образования как его аномалию, деструкцию, которая служит барьером развития высшего образования<sup>104</sup>. Современные эффективные системы выс-

<sup>104</sup> Амбарова П. А. Сверхбюрократизация как аномалия развития высшего образования в России // Известия УрФУ. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2018. № 1 (171). С. 173–183 ; Ambarova P. Over-bureaucratization of Russia higher education as an anomaly // The 11<sup>th</sup> annual International Technology, Education and Development Conference (INTED2017), Valencia (Spain), 6–8 March, 2017. P. 3117–3124.

шего образования строятся, как минимум, на трех основаниях: 1) гибкой, органичной связи с внешней средой (экономикой, культурой, социальными институтами); 2) ориентации научной и образовательной подсистем на инновационность и опережение; 3) способности системы к быстрым изменениям. Названные характеристики являются не единственными, но очень важными для высшего образования в России, которое должно стремиться обрести гибкость, открытость, вариативность, способность к изменениям.

Сверхбюрократизация является аномалией в развитии системы высшего образования. С одной стороны, мы можем говорить о ней как о следствии неэффективных реформ в сфере российского высшего образования. С другой стороны, мы рассматриваем ее как фактор, деструктивно влияющий на другие процессы изменений в высшем образовании.

Трудно назвать модель управления высшим образованием в России рациональной бюрократией (в веберовском смысле). Все процессы управления, называемые с помощью приставки «сверх», по своей сути деструктивны. Они осложняют и без того болезненную трансформацию российского высшего образования. Сверхбюрократизация усиливает негативные эффекты образовательной реформы и препятствует реализации позитивных ее процессов. В чем это выражается конкретно, мы покажем далее на эмпирическом материале.

Сейчас же мы хотим показать границу между рациональной и аномальной бюрократией. Эта граница, во-первых, устанавливается через функциональность/дисфункциональность управления. Во-вторых, граница между обычной бюрократизацией и сверхбюрократизацией протекает через область необходимого/достаточного. Иначе говоря, если какой-то бюрократический элемент или процесс убрать, то что из этого последует? Как это скажется – позитивно или негативно – на образовательной или научной деятельности? Если исчезновение бюрократических элементов и процессов *не ухудшает* образовательную и научную деятельность, более того – *еще и улучшает* условия ее реализации, то, безусловно, эти управленческие элементы и процессы нужно отнести к сверхбюрократии. Они являются лишними в системе высшего образования.

Сверхбюрократизация высшего образования в России как социальная аномалия имеет свои исторические предпосылки. Актуализация же этой проблемы происходит в силу того, что в современном обществе сложился благоприятный для нее социальный контекст. В 1990-х гг. система высшего образования оказалась брошенной на произвол судьбы. Из-за экономического кризиса снизился уровень государственного финансирования, интересы госу-

дарства сдвинулись с социальных вопросов в сферу распределения экономических и политических ресурсов.

Высшее образование оказалось «один на один» со своими проблемами – финансовыми, кадровыми, образовательными, научными. Целое десятилетие оно училось выживать, постепенно становясь полноценным субъектом рыночных отношений, формируя образовательный рынок и правила игры на нем, включаясь в конкурентную борьбу. К 2000-м гг. в России сформировался сектор коммерческого высшего образования (в виде коммерческих вузов и платных образовательных услуг, предоставляемых государственными вузами). Такая эволюция привела российское высшее образование, наряду с определенными потерями и деформациями, к важному результату: российские вузы научились выживать, зарабатывать, стали динамично развивающимся сектором экономики.

Для российской государственной бюрократии и менеджмента это был своеобразный сигнал: сфера высшего образования стала привлекательным для них ресурсным объектом. Начиная с 2000-х гг. государство «возвращается» в систему высшего образования, но выстраивает отношения с ней и внутри ее по самой худшей модели – сверхбюрократизации. Почему именно эта модель стала доминирующей?

Высшее образование выступает в качестве сложной самоорганизующейся, самонастраивающейся системы. Производство и конвертация в ней ресурсов также представляют собой процесс саморегуляции. Бюрократия, для которой высшее образование как ресурсный объект стало привлекательным, не владеет инструментами «мягкого» управления такими сложными системами. Она может использовать только инструменты традиционного управления, основанного на парадигме «жесткого» администрирования.

Поскольку и сама система высшего образования, и ее институты, и образовательные общности оказывают сопротивление бюрократии как чужеродному компоненту системы, главным средством удержания власти становится сверхбюрократизация. Она превращается в средство, парализующее процессы самоорганизации и саморегуляции высшего образования.

Прежнее управление тоже было «образовательной бюрократией», но бюрократией иного качества. В нее входили представители научно-педагогического сообщества, которые изнутри знали и учитывали интересы и специфику образовательных общностей, прежде всего профессорско-преподавательского состава. Университеты были для них органичной социальной средой. Университетская среда «производила» ректоров и проректоров, министров образования и их заместителей. Именно с этой средой «образова-



тельная бюрократия» идентифицировала себя, связывала свое прошлое, настоящее и будущее.

С начала 2000-х гг. управление российскими университетами стремительно начало изменяться по образцам государственного менеджмента. В руководство высшим образованием и университетами вошли государственные чиновники с присущей им идеологией и методологией бюрократического управления и менеджериализма. Особенно это коснулось ведущих университетов России – федеральных, национальных исследовательских и опорных<sup>105</sup>.

Концептуально изменения кадрового состава руководства этих университетов были закреплены в проекте «Университетский клуб 5–100», инициированном Министерством образования и науки Российской Федерации. Цель проекта состоит в повышении кадрового потенциала университетов – участников Проекта 5–100 через привлечение в университеты компетентных управленцев из органов власти и бизнес-среды. С момента, когда совершился «бюрократический переворот» в руководстве высшим образованием, в нем начал развиваться внутрисистемный конфликт между бюрократией и образовательным сообществом («администраторами» и «академиками»), способом разрешения которого и стала сверхбюрократизация.

Наши эмпирические исследования фиксируют такие же коллизии между академической автономией и административными процедурами внутри университетов, которые ранее зафиксировали российские социологи в исследовании конфликта между новым менеджериализмом и миром академической профессии<sup>106</sup>. Исследования, проведенные нами, позволили дать развернутую характеристику проявлениям и последствиям этого конфликта и показать аномальную природу вузовского сверхбюрократизма.

---

<sup>105</sup> Ректоры России: система и механизмы профессионального становления / под ред. С. Д. Резника. М. : НИЦ ИНФРА-М., 2013 ; Галажинский Э. В. Востребованные компетенции руководителей университетов: мировые тренды vs российские процессы в образовании // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 2. С. 6–8 ; Жданов П. А., Тростянская И. Б., Барсуков А. А., Полихина Н. А. Портрет современного ректора: необходимые компетенции на глобальном научно-образовательном рынке // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 129–158.

<sup>106</sup> Абрамов Р. Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. 2011. № 7. С. 37–47.

### 3.3. Основные направления сверхбюрократизации

Первое направление сверхбюрократизации – это введение мер тотальной регламентации и жесткого контроля практически по всем видам академической деятельности – научной, образовательной, воспитательной, общественной. К этим мерам относятся балльно-рейтинговая система, другие виды оценивания учебных достижений студентов, мониторинг эффективности образовательной и научной деятельности каждого преподавателя, кафедры, института, университета. При этом административные отчеты по проведенному контролю, как правило, носят бессодержательный и обезличенный характер – в виде одних только числовых показателей. Дизайн отчетных формуляров и регулярность их заполнения варьируются в разных университетах, но их прессинг отмечается большинством преподавателей.

Системы внешнего контроля базируются на постоянных, зачастую мелочных и бессмысленных, проверках всего и вся – наличии свидетельств о прохождении курсов повышения квалификации у преподавателей, справок о членстве их в общественных организациях, копий титульных листов опубликованных монографий. На основании материалов исследований список странных документов и бумаг, которые запрашиваются, например, при аккредитации вузов, можно продолжить до бесконечности. Помимо надвузовской системы контроля, в самих университетах создаются отделы, дублирующие те же самые функции надзора и контроля. Только их деятельность отличается разве что повышенной частотой и еще более высоким уровнем мелочности и формализма.

Определенная часть сотрудников этих отделов к образовательному процессу и научной деятельности никакого отношения не имеет: это персонализированные субъекты управления, «вооруженные» набором показателей для наблюдения и формализованной шкалой оценки. Такой инструмент контроля служит маской для прикрытия некомпетентности и безразличия к проблемам и специфике учебного и научного труда. По мнению одного из представителей научно-педагогического сообщества, «...бюрократия не может опираться на репутацию и доверие, поэтому государство изобрело документы, которые заменяют доверие и рецензирование» (И. К., профессор).

Приведем другой факт. Уже прошло несколько лет, как в России были введены обязательные справки об отсутствии судимости у преподавателей, а также медицинские справки, в том числе с отметкой нарколога. Такие справки должны предоставить все преподаватели, вновь заключившие контракт с вузом. Учитывая, что в некоторых вузах России вводится годовой контракт с преподавателем, становится понятным отсутствие здравого смысла и ра-

циональности в таком бюрократическом требовании. Именно об этом свидетельствует отрывок из текста, размещенного на одном из форумов:

*«Конечно, попытка государства сделать из ученых и преподавателей академических чиновников очевидна, но все больше это похоже на чиновничий маразм. Например, требуется справка о флюорографии, а в некоторых вузах – даже об отсутствии сифилиса. Будем изящно прикалывать ее поверх академического CV на трех языках. В нескольких вузах от преподавателей потребовали справки, что они не педофилы (!). В других потребовали пройти полный медосмотр, включая стоматолога» (П. А., доцент).*

В отдельных вузах введен даже дресс-код, с которым знакомят под роспись:

*«...в одном из федеральных университетов преподаватели женского пола обязаны ходить на работу в колготках и юбках по колено. А если за окном минус 35? Длина юбки не дает покоя множеству ректоров, и они выпускают распоряжения, регламентирующие такое поведение. Служебные инструкции учитывают малейшие нюансы, вызывающие смех. Например, нельзя, чтобы бюстгальтер выглядывал из-под одежды. Конечно, проследить за выполнением этих инструкций трудно, хотя меня однажды выгнали из отдела кадров университета, когда я пришла туда в модных джинсах с разрезами на коленках» (А. А., доцент).*

Такая система регламентации и контроля воспринимается как наступление на университетскую автономию и противоречит процессам самоорганизации и саморегуляции в научно-педагогическом сообществе. Она отнимает огромное количество рабочего и свободного времени у сотрудников, формирует конфликт внутри подразделений – между руководителями кафедр и рядовыми преподавателями, которые либо не успевают выполнять, либо открыто саботируют требование предоставлять запрашиваемые отчеты.

Система контроля в высшем образовании не выдерживает никакой критики с позиций теорий управления и менеджмента, для которых ключевыми принципами являются: целесообразность, своевременность, индивидуализированность, экономичность, соответствие целей контроля его методам, гласность, нацеленность на выявление *реальных* противоречий (подчеркиваем: нацеленность на *выявление*, а не на репрессию).

С таких позиций не ясно, в чем целесообразность дотошного фиксирования фактов опоздания преподавателя на несколько минут, в чем экономичность непрерывности процесса проверок, огромного количества бумаг и содержания штата сотрудников, их проверяю-

щих. Закрадывается явное сомнение: а там ли зарыта собака, где ее ищут? Очевидно, что не там. Хотя бы потому, что ни качество высшего образования от такой системы контроля не повышается, ни количество проблем не уменьшается, разве что сокращается количество вузов и преподавателей. Возможно, так срабатывает принцип экономичности.

В вузах давно забыли о взаимном посещении занятий коллег, их обсуждении, изучении методических приемов и находок, методической помощи молодым преподавателям. А ведь по своей сути это и есть контроль – самоконтроль, академический контроль, когда профессионалы *профессионально* «мониторят» состояние педагогического сообщества и образовательной среды, реально заглядывая в их содержание, по-настоящему взаимодействуя.

Создание в высшей школе системы жесткого, тотального сверхбюрократического контроля и надзора выступает самым первым признаком недоверия, исходящего от управления к образовательным общностям. Идеология общего недоверия к преподавателям и сотрудникам вуза выражается в постоянной бюрократической критике большинства из них за недостаточно качественное выполнение обязанностей практически во всех сферах деятельности – педагогической, научной, воспитательной, организационной. Над ними постоянно висит «дамоклов меч» выговоров и иных административных санкций, сокращения ставок, увольнений. Действие названных механизмов приводит к возникновению перманентного состояния фрустрации.

Анализ деформаций и аномалий современного управления в сфере высшего образования в контексте проблемы его бюрократизации позволяет, таким образом, четко диагностировать наличие презумпции недоверия управленческих структур к академическому сообществу. На этом основании управление в сфере высшего образования мы можем, безусловно, отнести к типу образовательной бюрократии, для которой недоверие является инструментом защиты и самосохранения, доминирования и контроля.

Второе направление сверхбюрократизации – это жесткий контроль и регламентация образовательного пространства вуза и перемещения в нем и за его пределами. Перенос занятия или экзамена в более удобное место и на более удобное время, проведение занятий вне стен университета требуют огромного количества времени и такого же количества виз административных работников. Трудоемкой процедурой является оформление документов для командировок (внутренних и зарубежных). Оно требует многодневного хождения по отделам, сбора многочисленных виз, разрешений, согласований, переделывания документов. На оформление отчетов

по научным командировкам затрачивается не меньше усилий и времени.

В связи с этим в одном из интервью информант возмущенно сообщает: *«...недоверие к ученым дошло до того, что в очередном отчете о научно-исследовательской работе к сведениям об участии в конференции надо приложить не только программу, но и свою фотографию на фоне конференции. Скоро, очевидно, потребуется акт экспертизы, не фальшивая ли это фотография...»* (А. Ф., доцент).

Третье направление складывается из того, что сверхбюрократическая система охватывает не только внешние, формальные, но и содержательные стороны вузовской жизни. Это проявляется в огромном количестве стандартов, учебной документации. Учебный процесс «обрастает», как ракушками, многочисленными стандартами, регламентами, программами, рекомендациями. Все они представляют собой многостраничные документы с многочисленными таблицами и перечнями чего-либо. При этом, если хотя бы в одном из этих документов меняется один пункт, все остальные документы также необходимо переделывать.

Эти документы готовятся, проверяются, загружаются в электронные образовательные среды целой «армией» служащих. Из всего бумажного «архитектурного ансамбля» в реальности студенты и преподаватели пользуются только тематическим планом, занимающим 1–2 печатные страницы. Что изменится в учебном процессе и качестве обучения в высшей школе, если исключить описанные сверхбюрократические процедуры? Ничего. Реального влияния на результаты и качество образовательного процесса они не оказывают. Однако их введение и строгий контроль за их выполнении с применением санкций (выговоров, предупреждений, лишения права читать дисциплины) оправдывает существование сверхбюрократии в вузе. В связи с этим выводом представим отрывок из интервью:

*«Мы только пишем и переписываем программы, точнее, меняем в них таблички и списки компетенций. А качественно подготовиться к лекциям, прочитать новую статью или монографию некогда. Провести серьезную консультацию со студентами, магистрантами некогда. А кто заглядывает в эти программы? Кто ими руководствуется? Кому они нужны? Только проверяющим, комиссиям и нашим шкафам, в которых все эти программы хранятся»* (Н. М., доцент).

Сверхформализм затрагивает все уровни высшего образования в России, начиная от бакалавриата и заканчивая аспирантурой и докторантурой и далее – системой защиты научных диссертаций. По мнению ученых секретарей диссертационных советов, их ра-

бота может быть приравнена к профессиям повышенного риска. Каждая малейшая их ошибка в оформлении документов может повлечь драматические последствия для диссертационного совета и диссертанта. Количество же формальных требований растет с каждым годом, создавая серьезные барьеры в работе научного сообщества.

Сверхбюрократия, таким образом, проникла в ту сферу академической работы, где нормы и правила всегда устанавливались самим научным сообществом. В последнее время в этой сфере доминирует бюрократия, которая к тому же узурпировала право сомневаться в честности и компетентности самих ученых:

*«Сейчас подготовить и защитить кандидатскую диссертацию трудно, а докторскую – это просто подвиг. Люди не идут в аспирантуру, докторантуру. Складывается впечатление, что государство не заинтересовано в увеличении числа преподавателей, имеющих ученые степени. Иначе бы оно такие бюрократические препоны не ставило для работы ни диссоветов, ни научных руководителей, ни самих соискателей. Поддержки и понимания нет. Мы поставлены в ситуацию преступления и наказания. Дискредитируется наука, ученые как профессиональная группа, управление системой высшего образования» (О. В., профессор).*

Следствием сверхбюрократизации стал высокий уровень разобщенности и недоверия между управлением и профессорско-преподавательским сообществом. Ранее этот разрыв был порожден неравенством в оплате труда и статусных привилегиях, а сегодня усилился благодаря сверхбюрократизации. О характере межобщностных отношений свидетельствуют некоторые высказывания, размещенные на интернет-форумах:

*«...в сфере высшего образования мы имеем не менеджмент, но обычный российский чиновничий бюрократизм. Разница между менеджером и бюрократом известна. Первый ставит перед собой цель – сделать эффективной деятельность организации; второй стремится лишь к собственному обогащению, попутно наслаждаясь властью. Но поскольку бюрократ знает систему позитивных ценностей современного общества, он разлагольствует о государственных интересах, благосостоянии народа и т. п.» (В. Г., профессор).*

Среди интернет-переписки мы обнаружили более резкие высказывания по поводу отношений между сверхбюрократией и преподавателями:

*«К нам (преподавателям) относятся как к невоспитанным детям – прививают нам начальные правила гигиены, показывают, как одеваться, проверяют на опасные болезни, скоро,*

*возможно, форму введут. Такая покровительственно-презрительная интонация власти по отношению к университетской интеллигенции отчетливо видна» (А. А., доцент).*

Раскроем еще одно – четвертое – направление сверхбюрократизации в российском высшем образовании. Оно связано с использованием бюрократических процедур для обоснования оптимизации системы высшего образования. Начиная с 2011–2012 гг. в России происходит сокращение числа вузов. Процесс осуществляется путем ликвидации или объединения вузов, лишения лицензии, дающей право выдавать дипломы государственного образца.

Принципы мониторинга и процедуры «выбраковки» вузов укладываются в идеологию сверхбюрократизма. Чиновниками без согласования с общественностью, представителями **вузов** и научно-педагогического сообщества выработана система показателей их эффективности. Она «вслепую» накладывается на деятельность университетов, без учета их местоположения, ресурсности, статуса, стратегии развития, профиля и других характеристик. Однако именно эти, «невидимые» бюрократии характеристики и особенности и составляют основу нелинейной модели высшего образования, которая базируется на многообразии и вариативности.

Даже сильные ресурсные российские вузы испытывают страх перед очередным этапом министерского мониторинга и очередным навешиванием на какой-то университет ярлыка «неэффективный вуз». Страх порожден необоснованностью показателей эффективности и трудностью их выполнения в сложных социальных и экономических условиях. Складывается впечатление, которое подтверждается мнением опрошенных экспертов, что такая система мониторинга – инструмент контроля некомпетентных менеджеров в системе высшего образования. Не знающие систему изнутри, не способные адекватно оценить все ее внутренние проблемы и противоречия, но стремящиеся сохранить контроль над ней, чиновники прибегают к формальным наборам показателей. Именно эти показатели дают иллюзию понимания того, что происходит в объекте управления. И бюрократия уверена в том, что она умеет правильно изучить, проконтролировать и оценить вузы.

Последствия сверхбюрократизации в высшем образовании весьма плачевны как для него самого, так и для его связей с другими подсистемами и институтами общества. Введение огромного количества регламентов и кодексов правил, отчетной документации, изолированной системы формальных показателей эффективности вузов и преподавателей, формализация оснований для распределения финансовых средств в системе высшего образования приводят к ряду аномалий.

Во-первых, возникает нерациональное использование временных и человеческих ресурсов. Заорганизованность требует не только дополнительных времени и сил, но и снижает уровень рефлексии по отношению к правомерности действий администрации и купирует попытки сопротивления им.

Во-вторых, происходит сильное снижение мотивации образовательных общностей к повседневной деятельности и инновационному поведению. Есть русская поговорка: «За деревьями леса не видно». Она хорошо отражает сдвиг внимания субъектов образования с содержательной стороны образовательной и научной деятельности на ее формальные характеристики и их «шлифование». Преподавателей и студентов демотивируют не трудности модернизации высшего образования, а потеря смысла академической деятельности и замещение его формальными конструкциями.

Заметим к тому же: инновационная активность, столь необходимая современным российским вузам, может развиваться преимущественно в неформальном или слабо регламентированном пространстве. Чем меньше бюрократизация, тем больше эффект от инновационной деятельности, выше уровень инновационной культуры и поведения представителей образовательных общностей. Если же доминирует сверхбюрократизация, то инновационная активность отсутствует. Здесь существует прямая связь.

В-третьих, сверхбюрократизация приводит к имитации различных видов академической деятельности, появлению образовательных симулякров. Эти симулякры представляют собой аномальные явления, возникающие вследствие парадоксальных разрывов и синтезов в системе высшего образования и деформирующие ее социальные функции. Образовательные симулякры фиксируются обыденным сознанием людей, вовлеченных в образовательную сферу, и часто обозначаются словами «мыльный пузырь», «пустышка», «как будто». Их сущность заключается в имитации форм и функций образовательной, научной и управленческой деятельности в университетах.

В-четвертых, вследствие сверхбюрократизации снижается доверие между научно-педагогическим, студенческим и управленческим сообществами, ухудшается их социальное самочувствие. Появляется такая негативная социальная эмоция, как страх – страх перед проверками, конкретными людьми, последствиями их действий. Возникает ряд неприятных морально-нравственных явлений, несвойственных образовательной среде, – коррупция, угодничество, конкуренция.

В-пятых, исследуемое явление «не проходит мимо» стейкхолдеров. С одной стороны, они заинтересованы в развитии партнерских связей с университетами, с другой – обескуражены отсутст-



вием живой заинтересованности со стороны вуза к ним самим, если только эти связи и отношения не несут прямой выгоды для «образовательной бюрократии». Мощным барьером на пути развития партнерских связей с субъектами внешней среды выступает фактор нерационального использования времени, точнее, медлительность и неповоротливость университетской бюрократии.

И, наконец, отметим шестое следствие (логично вытекающее из предыдущих) из рассматриваемого противоречия. Сверхбюрократия порождает открытое и латентное сопротивление образовательных структур любым реформам, даже имеющим позитивную направленность. Происходит это потому, что в сознании образовательных общностей современная «образовательная бюрократия» тесно ассоциируется с авторитарным государством, непопулярными процессами реформирования российского образования, всем тем, что противоречит истинным интересам университетов как организаций, студентов и преподавателей – как представителей образовательных общностей.

Подводя итог разговору о бюрократизации как проблеме социологии высшего образования, мы хотели бы обратить внимание на то, что отечественный научный и управленческий дискурс настойчиво требует своего развития. Не только потому, что российская высшая школа и социология высшего образования сегодня проходят примерно тот же путь, что зарубежные страны 20–30 лет назад, но и потому, что этого требует национальная специфика.

Согласимся с тем, что в отечественной социологии высшего образования сегодня, наряду с остро критическими оценками, доминируют алармистские настроения и прогнозы относительно «смерти университетов» от нового менеджериализма и бюрократии. Наши собственные исследования служат тому доказательством. Но, как нам кажется, вслед за исследованием этой сложной ситуации, перспективной задачей социологии высшего образования является поиск путей ее преодоления и «научения» управления научному подходу к освоению академического мира.

## **§ 4. Развитие человеческого капитала и проблема образовательной успешности студентов\***

### **4.1. Постановка проблемы**

Многочисленные теории и практики высшего образования, сложившиеся во всем мире, включая нашу страну, убеждают в том, что сохранение и развитие высшей школы в значительной степени связаны с сохранением и развитием ее человеческого капитала. Его субъектами являются не только и даже не столько вузы, сколько основные образовательные общности – студенты и преподаватели. При глубоком анализе этих общностей выясняется, что наиболее проблемной с точки зрения качества человеческого капитала оказывается студенчество. Именно оно вызывает много вопросов и тревог. Исследования, проведенные в последние годы<sup>107</sup>, убеждают в том, что студенческая молодежь, обладающая человеческим капиталом высокого качества, стала для отечественной высшей школы дефицитным ресурсом.

Под человеческим капиталом студентов мы понимаем в самом общем виде взаимосвязь знаний, умений, навыков, компетенций, которыми они владеют, с определенным уровнем образовательной мотивации, профессионального самоопределения, ценностных ориентаций на труд, учебу, самореализацию, личностного стремления к успешности и достижительности. В зависимости от состояния и качества этого капитала мы можем определить уровень успешности/неуспешности студентов, обучающихся в вузе.

Согласно сформировавшемуся общественному мнению, оценкам преподавателей вузов, данным различных исследований студенчества, в российских вузах становится все меньше молодежи, качество которой соответствует ключевым задачам и требованиям современного высшего образования. Одна из основных причин указанной проблемной ситуации видится нам в устойчивом трансфере

---

\* Параграф подготовлен при поддержке РФФИ, проект № 19-29-07016.

<sup>107</sup> Социологические исследования в МПГУ / под общ. ред. М. А. Будановой, Е. Н. Юдиной. М. : Спутник +, 2018 ; Мальцева А. В., Шилкина Н. Е., Махныткина О. В., Терновой О. С. Анализ е-портфолио для оценки человеческого капитала студентов вуза // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19, № 3. С. 395–410 ; Творогова С. В. Трудовая занятость как фактор накопления человеческого и социального капитала студентов в постсоветской России : дис. ... канд. социол. наук. М., 2003 ; Студент 1995–2016 гг.: динамика социокультурного развития студенчества Среднего Урала / Л. Н. Банникова [и др.]; под общ. ред. Ю. Р. Вишневого. Екатеринбург : УрФУ, 2017 ; Загирова Ф. Р., Романенко К. Р., Макарьева А. Ю. «И все такие разные». Академическая неоднородность студентов: анализ, восприятие, практики. Вып. 4 (25). М. : НИУ ВШЭ, 2019.

человеческого капитала низкого качества от школ к колледжам и вузам и далее к сфере труда. По сути же, происходит передача образовательной и социальной неуспешности учащейся молодежи от одного уровня образования на другой – от общего среднего к среднему профессиональному и/или высшему. При этом происходит заметное увеличение количества неуспевающих или слабо успевающих учащихся, трудно адаптирующихся сначала к требованиям образования, а затем к условиям рынка труда и работодателя. По данным некоторых исследований, доля проблемных учащихся может достигать 30 % контингента учебного заведения. И процесс этот продолжится, если кардинально не изменится управленческий взгляд на него.

Ситуация, действительно, очень непростая – и на уровне постановки и признания проблемы, и на уровне разработки стратегии ее решения. Связано это с тем, что высшая школа превратилась в «заложника» общей критической ситуации, сложившейся в отечественном образовании. Эмпирические исследования последних лет показывают постоянный рост числа школьников, а потом и студентов, имеющих признаки образовательной неуспешности. Понятно, что неуспешные студенты вузов – это вчерашние неуспешные школьники и учащиеся колледжей.

Понятие образовательной неуспешности студентов интегрирует в себе проявления учебной, профессионально-ориентационной, личностной неуспешности в сфере образования. Неуспешные студенты отличаются низким уровнем подготовленности к обучению в вузе, плохой успеваемостью, деформированной образовательной мотивацией, склонностью к академическим девиациям (имитационному образовательному поведению, пропускам занятий, академическому мошенничеству<sup>108</sup>), отсутствием интереса к научной активности, несформированностью профессиональной ориентации. Это та группа обучающихся, которых в вузах называют проблемными студентами.

Говорить в публичном пространстве об их большом количестве не принято. По умолчанию это считается неприличным и даже опасным, так как под сомнение ставятся официально фиксируемые успехи реформируемого отечественного образования. В публицистике и СМИ об этой проблеме говорят больше и откровеннее, чем

---

<sup>108</sup> Шмелева Е. Д., Семенова Т. В. Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда // Вопросы образования. 2019. Т. 3. С. 101–129.

в науке. Но и ученые в последние годы все чаще останавливаются на ней<sup>109</sup>.

Актуальность проблемы качества человеческого капитала студентов и его связи с образовательной успешностью/неуспешностью определяется несколькими причинами.

Во-первых, увеличение доли неуспевающих или слабо успевающих студентов происходит весьма заметными темпами. Растет число вузов, имеющих статус неэффективных именно по критерию успеваемости обучающихся. Укоренилось понятие политики «студентосбережения», за которой стоит прагматичная потребность в стабилизации контингента с целью сохранения государственного финансирования и ставок. Политика «студентосбережения» порочна, она порождает иждивенчество, миф о том, что можно получить диплом, не учась. В вузовской среде бытует поговорка: «Одни делают вид, что учат, другие – что учатся». От себя добавим: третьи (университетский менеджмент) делают вид, что все в порядке и университет развивается нормально.

На самом деле вузы попали в институциональную ловушку – финансовую зависимость от количества студентов. Она, в конечном счете, заставляет закрывать глаза на образовательную неуспешность студентов и мириться с ней как с неизбежным злом. Опасным симптомом дисфункциональности отечественного высшего образования является отсутствие конструктивной реакции на усиление указанной тенденции. Нет системных подходов и практик работы с неуспевающими и демотивированными студентами. В ответ на имитационные образовательные стратегии проблемных студентов преподаватели и управленцы вырабатывают не менее изощренные имитационные стратегии. Их использование позволяет

---

<sup>109</sup> Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики (Москва, апрель 2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad\\_obrazovanie\\_Web.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf) (дата обращения: 29.07.2019); Ключарев Г. А. «Проблема мелюзги», образовательные неравенства и эффективность вузов как социально-экономические индикаторы // Вестник Института социологии. 2013. № 6. С. 234–251; Денисова-Шмидт Е. В., Леонтьева Э. О. Категория «необучаемых» студентов как социальный феномен университетов (на примере дальневосточных вузов) // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 86–93; Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Мечта о хорошем образовании: противоречия развития образовательных общностей в российских университетах // Мир России. 2019. Т. 28, № 2. С. 98–124; Смык А. Ф., Прусова В. И., Зиманов Л. Л., Солнцев А. А. Анализ масштаба и причин отсева студентов в техническом университете // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 6. С. 52–62.

демонстрировать учебную и академическую «эффективность» образовательных организаций.

Во-вторых, расширение образовательной неуспешности студентов вузов резко снижает возможности реализации их человеческого капитала в сфере труда – вследствие слабой профессиональной подготовки, размытости у них профессиональных ориентаций, отсутствия четкого видения способов профессионального самоопределения, выраженного стремления к социальной достижительности. Образовательная неуспешность, таким образом, усиливает процесс прекаризации студенчества и молодых выпускников вузов. Не случайно социологические исследования свидетельствуют о постоянно высоком уровне неудовлетворенности работодателей качеством человеческого капитала, который «производится» отечественной системой образования<sup>110</sup>. Неуспешный студент сегодня – это, с высокой вероятностью, неуспешный работник завтра. И наоборот, мотивированный и стремящийся к достижениям в образовательном процессе молодой человек становится базовым типом успешной личности в профессиональном и социальном плане.

Очевидно, что социальная, в том числе профессиональная, успешность молодых специалистов во многом зависит от образовательной успешности студентов. Следовательно, актуальность поставленной проблемы определяется как экономической, так и социокультурной необходимостью превращения неуспешных, проблемных в образовательном плане студентов в профессионально и социально успешных людей в период вузовской и послевузовской жизни. Это важно для решения стратегических задач социально-экономического развития нашей страны. По данным исследований, проведенных НИУ ВШЭ, снижение неуспешности образовательных общностей в два раза соответствует на 10-летнем горизонте росту ВВП страны на 2 %, на 20-летнем – на 5–6 %, а на 30-летнем – свыше 10 %<sup>111</sup>.

В-третьих, следует отметить, что описанная критическая ситуация, характерная для всей системы отечественного высшего образования, особенно остро и неприглядно проявляется в образо-

---

<sup>110</sup> Васильева Е. Ю. Удовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников вузов в высокотехнологичном секторе рынка труда // Университетское управление: практика и анализ. 2010. № 4. С. 28–36; Шуклина Е. А., Певная М. В. Высшее образование и институт работодателей: проблемы эффективности институциональных взаимодействий // Известия УрФУ. Сер. I. Проблемы образования, науки и культуры. 2017. № 1. С. 155–163.

<sup>111</sup> Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики (Москва, апрель 2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad\\_obrazovanie\\_Web.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf) (дата обращения: 29.07.2019). С. 20.

вательном пространстве российской провинции. Всем известно, что в последние годы сформировалась устойчивая система образовательной миграции лучших выпускников школ из регионов в столицы и мегаполисы. Сильные вузовские центры привлекают успешную молодежь, истощая человеческий капитал регионов и концентрируя в них проблемное в образовательном плане студенчество.

Не последнюю роль в этом процессе играет сложившаяся система поддержки образовательных организаций. Исследователи и общественные деятели давно бьют тревогу по этому поводу<sup>112</sup>: у ресурсных школ, колледжей, вузов больше шансов получить дополнительную организационную и финансовую помощь, чем у проблемных, неуспешных, неэффективных. Сильные становятся еще сильнее, слабые слабеют. Снова мы видим порочный замкнутый круг, который приводит к консервации образовательной неуспешности молодежи, составляющей значительную часть контингента провинциальных вузов.

Исследование феномена образовательной неуспешности студентов требует междисциплинарной методологии в силу его сложности и зависимости от совокупности факторов, имеющих социальную, психологическую, педагогическую, экономическую природу. Образовательная успешность/неуспешность – это результирующая внутреннего (субъективного) состояния студентов и внешних (объективных) условий их образовательной деятельности. При этом образовательная успешность/неуспешность тесно связана с человеческим капиталом. Достижение определенного уровня социальной, в том числе образовательной, успешности предполагает формирование человеческого капитала высокого качества. Соответственно, в сфере высшего образования этот процесс может эффективно проходить на основе использования комплекса социальных технологий – педагогических, психологических, социально-психологических, управленческих.

Исходя из этих представлений, мы можем определить в качестве теоретико-методологических оснований исследования образовательной неуспешности студентов теорию человеческого капитала, ресурсный подход и теорию социальной общности. Теория

---

<sup>112</sup> Апухтина Ю. Серая масса. Исследование о том, как высшее образование стало платным и плохим [Электронный ресурс]. URL: <https://www.proekt.media/research/gosudarstvennoe-vysshee-obrazovanie/> (дата обращения: 29.07.2019) ; Балацкий Е. В. Статусно-бюрократическая модель успеха российских университетов // Вестник УрФУ. Серия «Экономика и управление». 2014. № 3. С. 154–170 ; Всякая селекция и ставка на одаренных оставляет систему школьного образования. Интервью с Еленой Ленской [Электронный ресурс]. URL: <https://msses.ru/about/news/4268/> (дата обращения: 23.05.2019).

человеческого капитала обеспечивает исследования системой важных категорий и понятий: человеческий капитал образовательной общности, инвестиции в человеческий капитал, модели и технологии формирования человеческого капитала, трансфер человеческого капитала, истощение/деградация человеческого капитала. Она дает возможность определить составляющие образовательной успешности/неуспешности студентов с ориентацией на структуру их человеческого капитала.

Тесно связан с теорией человеческого капитала ресурсный подход. Согласно ему, образовательная успешность студентов зависит от наличия достаточных и качественных ресурсов – личностных, организационных, общностных (принадлежащих студенчеству, научно-педагогическому сообществу, родителям). Важное значение имеют также ресурсы, находящиеся не только в сфере высшего образования или в конкретном вузе, но и в довузовском образовании и воспитании. Эта вторая группа ресурсов определяет качество того человеческого капитала будущих студентов, который формируется в семье, дошкольном, школьном, дополнительном, а также в среднем профессиональном образовании.

Существует еще одна группа вневузовских ресурсов, открывающих возможности развития человеческого капитала студентов. Они находятся в сферах культуры, спорта, общественной деятельности. Смыкание всех видов ресурсов происходит в процессе «производства» человеческого капитала студентов в вузе. Результирующая их действия – это и есть багаж необходимых студенту знаний, умений, навыков (компетенций), связанных с определенным уровнем образовательной мотивации и профессионального самоопределения, системой ценностных ориентаций на учебу и труд, стремлением к самореализации и достижениям. Оценка состояния и качества человеческого капитала позволяет спрогнозировать уровень образовательной успешности/неуспешности абитуриента, студента и будущего специалиста.

Помимо ресурсного подхода, существенное значение для исследования образовательной успешности/неуспешности студентов приобретает общностный подход. Согласно ему, студенчество рассматривается как одна из основных вузовских образовательных общностей, т. е. взаимосвязь (совокупность) людей, их групп и объединений, которые характеризуются доминантой в их образе жизни образовательной деятельности<sup>113</sup>. Именно эта деятельность обуславливает сходство целей, задач, интересов, относительную однородность состава студенчества. Признаками образовательной

---

<sup>113</sup> Зборовский Г. Е. Теория социальной общности. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2009. С. 281.

общности студентов выступают наличие внутренней структуры, возрастных параметров, устойчивости существования во времени и пространстве, способности к взаимодействию с другими, в первую очередь образовательными, социальными общностями. Подробнее об общностном подходе к образовательным общностям здесь не имеет смысла говорить, поскольку мы писали о нем раньше, в параграфе 4 главы 6.

Методологические принципы данного подхода позволяют рассматривать образовательную неуспешность не только как состояние отдельной личности, но и как проблему, типичную для массовой группы студентов. Они также ориентируют на выявление и характеристику общностных ресурсов студенчества, необходимых для преодоления образовательной неуспешности. Общностный подход обеспечивает: возможность типологизации студенчества по критерию образовательной успешности/неуспешности; рассмотрение особенностей взаимодействия студентов с другими образовательными общностями в качестве фактора, обеспечивающего достижение ими состояния образовательной успешности/неуспешности<sup>114</sup>.

#### **4.2. Проблемные студенты в структуре образовательной общности**

Рост числа неуспешных студентов в вузах все чаще вызывает тревогу у научно-педагогического сообщества, ответственного университетского менеджмента, родителей и работодателей. Ряд серьезных исследований показал, что данная проблема уже переросла масштабы частного случая или индивидуального затруднения. Обратившись к результатам наших собственных многолетних исследований высшего образования в Уральском федеральном округе<sup>115</sup>, мы предложили типологию студенчества на основе двух критериев – сформированности образовательной мотивации и го-

---

<sup>114</sup> Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Методологические подходы к исследованию нелинейной динамики образовательных общностей мегаполиса // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2016. № 4. С. 181.

<sup>115</sup> Эмпирической базой нашего исследования поставленной проблемы служат результаты двух социологических исследований, осуществленных авторами в период с 2011-го по 2017 г. В указанный период нами проводился опрос преподавателей уральских вузов, предметом которого являлись образовательная мотивация студентов и их готовность к обучению в вузе. Были обобщены данные по 200 академическим группам (в общей сложности около 4 тыс. студентов). Кроме того, в 2016–2018 гг. при поддержке Российского научного фонда было реализовано крупное исследование высшего образования в Уральском федеральном округе. В его рамках в 2016 г. проводились экспертные опросы методом полуструктурированного



товности к обучению в вузе. Это позволило выделить и охарактеризовать четыре типологические группы.

К первому типу студентов, которые хотят и могут учиться, относится не более 15 %. Вторая типологическая группа – те, кто хочет, но не может учиться – включает около 40 % студентов. Третья группа студентов, которые могут, но не хотят учиться, охватывает 30 %. Самая проблемная, четвертая типологическая группа – те, кто не хочет и не может учиться, – насчитывает 15 % студентов. Отметим, что третья и четвертая группы составляют в совокупности почти половину вузовского студенчества. Из четырех названных образовательных групп студентов только первая полностью соответствует сформулированным двум критериям, остальные три оказываются в большей или меньшей степени проблемными. Отметим, что третья и четвертая группы составляют в общей сложности почти половину вузовского студенчества<sup>116</sup> (рис. 1).

		Образовательная мотивация	
		Хотят учиться	Не хотят учиться
Готовность к обучению в вузе	Готовы к обучению в вузу	Хотят и могут учиться <b>15 %</b>	Могут, но не хотят учиться <b>30 %</b>
	Не готовы к обучению в вузе	Хотят, но не могут учиться <b>40 %</b>	Не хотят и не могут учиться <b>15 %</b>

Рис. 1. Типология студентов в зависимости от образовательной мотивации и готовности к обучению в вузе

интервью (опрошено 80 экспертов, в числе которых представители научно-педагогического сообщества, администрации вузов); в 2017 г. – массовый опрос преподавателей и студентов (генеральная совокупность – 53 вуза округа, использовалась квотная выборка, объем выборочной совокупности преподавателей – 810 чел., студентов – 1 860 чел. (подробное описание методики см.: Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2017. С. 44–53). Полученные нами данные сопоставлялись с результатами других исследований по конкретным проблемам студенчества и высшей школы.

<sup>116</sup> Zborovsky G. E., Ambarova P. A. Universities and Cities in Provincial Russia // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 5. С. 45–46.

Наши данные подтверждаются результатами более ранних исследований. Так, Л. Гудков подчеркивал, «что лишь для 10–15 % населения (и молодежи) ориентация на получение высококачественного высшего образования не просто декларируется, но и сопровождается реальными усилиями как по подготовке к поступлению в вуз, так и последующими усиленными занятиями в процессе учебы...»<sup>117</sup>.

Масштабы и характер образовательной неуспешности с очевидностью проявляются на младших курсах. В некоторых вузах доля неуспешных среди студентов 1–2-х курсов порой достигает 85–90 % от общего числа обучающихся. Традиционно максимальным на первых курсах является и процент отчисленных студентов<sup>118</sup>. Особенно это касается технических вузов. Средний балл ЕГЭ по естественно-научным дисциплинам (математике, физике, химии) при поступлении в большинство из них очень низкий вследствие слабых школьных знаний у абитуриентов. Становясь студентами при реальном отсутствии конкурса, они часто просто не понимают сути и языка вузовских дисциплин. Это очень важный фактор их образовательной неуспешности.

Проблема незнания и непонимания академического языка, основных понятий учебных дисциплин (иногда совсем элементарных, простых и не требующих специальных знаний) становится одной из наиболее острых. Она типична не только для «технарей», но и для гуманитариев, и свидетельствует об общем низком уровне образовательной культуры, научно-образовательного знания, явно недостаточной довузовской подготовки. В свое время на проблему языка как фактора образовательной успешности/неуспешности студенческой молодежи и, в конечном счете, формирования ее человеческого капитала обращал внимание П. Бурдые<sup>119</sup>. С тех пор прошло много лет, но проблема сохранилась. Более того, выясня-

---

<sup>117</sup> Гудков Л. Условия воспроизводства советского человека // Вестник общественного мнения. 2009. № 2. С. 37.

<sup>118</sup> Груздев И. В. Роль преподавателей в отсеке студентов: эмпирическое исследование на примере четырех российских вузов // Эмпирические исследования. Universitas. 2013. Т. 1, № 2. С. 45–58; Груздев И. А., Горбунова Е. В., Фрумин И. Д. Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 67–81; Осипова Н. Г., Колодезная Г. В., Шевцов А. Н. О закономерностях и причинах отчислений в вузе и мотивации учебной деятельности студентов // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 6. С. 158–182; Смык А. Ф., Прусова В. И., Зиманов Л. Л., Солнцев А. А. Анализ масштаба и причин отсева студентов в техническом университете // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 6. С. 52–62.

<sup>119</sup> Бурдые П. Homo academicus. М. : Изд-во Института Гайдара, 2018.

ется, что она является международной и характерна не только для нашей страны.

Образовательная неуспешность у старшекурсников приобретает несколько иные черты: она начинает маскироваться под различные имитационные образовательные стратегии. В их основе лежит аномальная мотивация к получению образования – без труда, усилий и ответственности, иждивенческая уверенность в том, что на последних курсах не отчисляют, использование изощренных способов академического мошенничества, изматывание педагогов бесконечными пересдачами, повторными сдачами письменных работ и т. д.

Следует подчеркнуть: речь идет, прежде всего, о студентах обычных, неэлитных вузов, локализованных в зонах полупериферии и периферии отечественного высшего образования. В этих вузах невелика доля студентов, имеющих при поступлении баллы ЕГЭ не ниже 90, а также ярко выраженную достигательную мотивацию. Большинство успешных студентов, как правило, поступает в университеты зоны ядра. Таковых в стране, как указывалось ранее, насчитывается около 50, все они расположены в столицах и мегаполисах. Но даже в элитных вузах редко встречаются академические группы, состоящие преимущественно из «хороших» студентов.

При поступлении в вуз успешные абитуриенты наследуют образовательный успех. Они сохраняют и развивают высокую учебную мотивацию и интерес к научному творчеству, готовность к личностному росту, устойчивую профессиональную ориентацию. Между тем в вузах, где образовательная неуспешность стала привычным явлением, с очевидностью формируется конфликт между успешными и неуспешными студентами<sup>120</sup>. Их образовательные стратегии кардинально различаются и становятся взаимно опасными: успешность «разоблачает» имитационность образовательного поведения неуспешных, а «нормальность», приемлемость образовательной неуспешности становится «заразным», развращающим и демотивирующим фактором, источником чувства несправедливости для успешных студентов.

---

<sup>120</sup> Ксёнда О. Г. Содержание буллинга в высшем образовании в представлении студентов // Современные проблемы прикладной юридической психологии [Электронный ресурс] : материалы I Междунар. науч.-практ. интернет-конф. (Минск, 23 нояб. 2017 г.). Минск : Изд. центр БГУ, 2017. С. 66–71 ; Плюснин Ю. М. Присутствовать, а не учиться. Троечники и отличники в наших университетах // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 277–292.

#### 4.3. Социальные причины роста образовательной неуспешности студентов

«Корни» образовательной неуспешности студентов кроются в дошкольном, школьном образовании и в семье. По данным исследования НИУ ВШЭ, среди 15-летних учащихся российских школ почти 30 % относятся к неуспевающим<sup>121</sup>. Сохранение институциональных разрывов между уровнями образования, между образованием и рынком труда приводит к отставанию школ и колледжей от вузов по уровню их требований к качеству человеческого капитала образовательных общностей, а вузов – от требований рынка труда. У многих молодых людей, поступающих в вуз со слабой образовательной мотивацией, невыраженной профессиональной ориентацией и низким уровнем готовности к освоению знаний и навыков, эта неуспешность продолжает усиливаться, конвертируясь в последующем в неуспешность работника. В этой связи очевидно, что проблема неуспешных образовательных общностей должна рассматриваться в качестве ключевой как на уровне общего, так и профессионального (среднего и высшего) образования.

В монографии мы намеренно не затрагиваем социальных причин возникновения образовательной неуспешности в довузовский период. Их рассмотрение требует отдельного исследования и специального публикационного пространства, выходящего за пределы работы по социологии высшего образования. Отметим только те причины, которые являются общими для отечественной системы образования.

Прежде всего, это усиление образовательного неравенства и конкуренции, проявляющихся на индивидуальном, общественном, организационном уровне, а также в территориальном плане<sup>122</sup>. Как уже отмечалось, фактором, сопряженным с образовательным неравенством и стимулирующим неравномерность развития образовательного пространства, выступают образовательная миграция

---

<sup>121</sup> Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики (Москва, апрель 2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad\\_obrazovanie\\_Web.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf) (дата обращения: 29.07.2019). С. 20.

<sup>122</sup> Константиновский Д. Л. Измерение неравенства в образовании // Россия реформирующаяся: ежегодник, вып. 16. М. : Новый хронограф, 2018. С. 171–191; Осипов А. М. Рыночные механизмы – социальный тупик российского образования // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 5. С. 63–72; Латова Н. В., Латов Ю. В. «Столицентризм» как причина социального неравенства в российской системе высшего образования // Общественные науки и современность. 2012. № 2. С. 21–37; Михайлов А. С., Пекер И. Ю. Территориальное распределение интеллектуального капитала России // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 6. С. 28–39.

и политика «селекции талантов», реализуемая как в национальном масштабе, так и отдельными образовательными организациями<sup>123</sup>.

Вместо планомерной, системной работы над реальным повышением качества обучения во всех учебных заведениях и обеспечением реального равенства в получении качественного образования в них, на деле происходит стимулирование интереса исключительно к талантливой, способной, успешной молодежи, в том числе и к элитарным студентам. На их поиск, привлечение, перераспределение и удержание расходуются значительные государственные финансовые ресурсы<sup>124</sup>.

Наш критический взгляд не затрагивает саму идею поддержки талантов, но высвечивает проблемы и изъяны ее реализации в конкретных мерах и мероприятиях. Такая поддержка скорее напоминает селекцию или выбраковку, в результате которой неуспешные образовательные общности, как пустая порода после добычи золота или алмазов, остаются вне поле зрения государства и образовательных организаций. Школу как институт мало интересуют судьбы всех ее учеников. Для мониторинга эффективности достаточно показателей только успешных. Колледжам и вузам также приходится обращать внимание только на лучших, успешных и терпеть всех остальных. Троечников и двоечников никто нигде не любит. Легче, выгоднее и престижнее работать с небольшим числом хорошо мотивированных и заинтересованных школьников и студентов.

«Образовательная судьба» неуспешных студентов всем понятна. А вот что происходит с успешными студентами, обучающимися в ведущих, эффективных вузах страны? К сожалению, только часть из них остается в России. Многие, получив качественное образование и хорошую профессиональную подготовку, уезжают за рубеж для продолжения обучения, трудоустройства, на постоянное место жительства<sup>125</sup>. «Охота» за талантами имеет глобальный

---

<sup>123</sup> Всякая селекция и ставка на одаренных растлевает систему школьного образования. Интервью с Еленой Ленской [Электронный ресурс]. URL: <https://msses.ru/about/news/4268/> (дата обращения: 23.05.2019); Вузы конкурируют за хороших студентов. URL: <https://news.myseldon.com/ru/news/index/17339958> (дата обращения: 20.10.2019).

<sup>124</sup> Княгинина Н., Янбарисова Д. Поддержка талантливой молодежи: опыт России и зарубежных государств // Образовательная политика. 2016. № 1. С. 1–14.

<sup>125</sup> Антошук И. А., Леденева В. Ю. Из России в Великобританию: о механизмах миграции молодых ученых в области компьютерных наук // Социологические исследования. 2019. № 2. С. 108–118; Воробьева О. Д., Гребенюк А. А. Эмиграция из России в конце XX – начале XXI века: аналитический доклад. М.: Комитет гражданских инициатив, 2016.

масштаб. Эмиграционные установки особенно характерны для выпускников вузов, входящих в ядро высокорейтинговых образовательных организаций. Возникает коллизия: все лучшие отечественные школы работают на лучшие университеты, а те, в свою очередь, – на зарубежные страны. Что же остается в России от человеческого капитала лучших выпускников вузов и от инвестиций в них?

Справедливости ради нужно отметить, что ведущие отечественные вузы такой задачи – обеспечивать развитые зарубежные страны качественным человеческим капиталом молодежи – перед собой не ставят. Иначе это расценивалось бы как предательство государственных интересов. Происходящий в последние 10–15 лет процесс массовой образовательной эмиграции лучших выпускников отечественных вузов вызван глобальной открытостью российского общества и его долговременным системным кризисом. В этой ситуации страдают и сами ведущие вузы, поскольку испытывают серьезный дефицит качественно подготовленных абитуриентов в магистратуру и аспирантуру.

Мы, вслед за отечественными и зарубежными авторами, в ориентации российских вузов на работу преимущественно с успешными студентами (в ущерб всем остальным их группам) видим стратегический риск для развития отечественной высшей школы и – более широко – всего общества. Известный американский исследователь проблем глобализации и интернационализации высшего образования Ханс де Вит прямо пишет, что российским вузам следует разрабатывать стратегию конкурентоспособности за счет развития всех студентов и преподавателей без исключения, без деления на успешных и неуспешных<sup>126</sup>.

Очевидно, что российскому высшему образованию необходимо научиться работать со всеми группами студентов – успешными и неуспешными, талантливыми и проблемными, самомотивированными на учебу и не имеющими особого интереса к ней. Для этого нужна кардинальная целевая переориентация политики студентосбережения, обеспеченная научно разработанными образовательными технологиями (социальными, психологическими, педагогическими, профориентационными) и достаточными ресурсами. А самое главное – необходима воля для того, чтобы признать проблему образовательной неуспешности студентов как объективную, пусть и неприглядную, реальность, а также значимость и, возможно, неотвратимость ее преодоления.

---

<sup>126</sup> Де Вит Х. Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 28.

#### **4.4. Перспективы преодоления образовательной неуспешности студентов**

«Что делать?» – самый сложный вопрос вслед за вопросом о том, кто виноват в сложившейся проблемной ситуации. Образовательную миграцию лучших выпускников школ из провинциальных городов России в вузовские центры страны не остановить, равно как не остановить миграцию лучших выпускников вузов за рубеж. Это объективные процессы. Понятна также необходимость создания для талантливой молодежи в образовании особых условий для ее развития и самореализации. Этого требует здравый смысл и гуманистические традиции. Задача формирования благоприятных возможностей для трудоустройства и профессиональной деятельности лучших выпускников вузов, реализации их социальных и культурных потребностей выходит за границы сферы высшего образования и относится уже к компетенции работодателей.

Что же зависит от самой высшей школы, университетов и вузовских образовательных общностей?

По нашему мнению, высшая школа способна (и должна) изменить акценты в формулировке своей миссии и содержании стратегии развития. Они должны быть ориентированы на снижение образовательной неуспешности и повышение качества человеческого капитала всех групп студенческой молодежи. Только в этом случае будет в реальности обеспечено право каждого молодого россиянина на качественное образование и равенство жизненных шансов. Только так – за счет равномерного развития образовательных общностей – можно осуществить содержательную трансформацию отечественного высшего образования. Соответствующие перемены в целевых ориентирах должны быть поддержаны изменениями в механизмах ресурсного обеспечения вузов страны.

С учетом этих процессов необходима корректировка основных направлений университетского менеджмента. Сегодня они связаны, прежде всего, с внешними задачами – усилением бренда, улучшением имиджа, развитием маркетинга, партнерских программ, включением в региональные образовательно-инновационные кластеры и др. Конечно, программы развития вузов в обязательном порядке включают совершенствование образовательной деятельности и подразумевают повышение качества абитуриентов. Однако содержательно планируемые мероприятия должны быть максимально приближены к решению той насущной проблемы, о которой здесь идет речь.

Государственная политика в сфере высшего образования должна перестать быть репрессивной по отношению к вузам, которые работают с проблемными студентами. Аналогично специализированным медицинским центрам, которые работают с тяжело

большими, университетам с «трудным» контингентом необходима всемерная поддержка. Таким образом, вузы прекратят «конкурентные войны» за хороших студентов и получат возможности их «выращивания». Одним из средств снятия остроты проблемы может стать изменение методики оценки эффективности вузов: она должна включить не только показатель количества поступивших «стобалльников», но и число подготовленных успешных во всех смыслах выпускников.

Мы полагаем, что конструктивная трансформация российской высшей школы в XXI в. должна быть основана на развитии всех образовательных общностей – не только студенчества, но и академического сообщества, а также создании благоприятных условий для их взаимодействия. Об этой проблеме мы не раз писали в своих публикациях<sup>127</sup>. И сейчас мы обращаемся к ней, акцентируя внимание на живом, продуктивном, личном взаимодействии преподавателей и студентов как основном условии успешной социализации последних, формирования у них профессиональной культуры, преодоления феномена образовательных симулякров и аномальной учебной мотивации.

Остается проблематичным решение еще одной задачи – повышения сознательности и ответственности самих студентов за результаты их образовательной деятельности. Но, думается, отечественное образование за всю свою длительную историю накопило достаточный опыт для решения такой, в общем-то банальной, педагогической задачи. Помочь может также освоение зарубежного опыта теоретического осмысления проблемы образовательной неуспешности и практической работы с трудными студентами. Так, в американской науке развивается междисциплинарная «теория выбытия», объясняющая причины формирования студенческой неуспешности, ее трансфера от школы к вузу, отчисления студентов, необходимость разработки мер академической, социальной и психологической поддержки неуспешных учащихся. Различные концепции выбытия были разработаны в зарубежной экономике, социологии, организационной науке, психологии<sup>128</sup>.

---

<sup>127</sup> Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Мечта о хорошем образовании: противоречия развития образовательных общностей в российских университетах // Мир России. 2019. Т. 28, № 2. С. 98–124; Зборовский Г. Е. Можно ли быть вместе, находясь врозь: студенты и преподаватели в вузе // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 49–58.

<sup>128</sup> Tinto V. Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living with the Consequences. Washington, DC: The Pell Institute, 2004; Habley W. R., Bloom J. L., Robbins S. Increasing Persistence: Research-Based Strategies for College Student Success. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2012; Seidman A. College Student Retention: Formula for Student Success. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2012.



На наш взгляд, существует потребность в междисциплинарной концепции трансфера человеческого капитала образовательных общностей на пути от неуспешности к успешности. Ее суть – в анализе и показе возможностей обогащения человеческого капитала проблемных образовательных общностей учащихся и студентов и использования его потенциала в практиках их повседневной образовательной деятельности. Такая концепция позволит глубоко изучить проблему «наследования» успешности и неуспешности при переходе от школы к колледжу и вузу и от них – к рынку труда, выявить новые риски и уязвимости формирования и развития человеческого капитала образовательных общностей. На ее основе станет возможной разработка междисциплинарной модели и социальных, психологических, педагогических технологий сопровождения неуспешных образовательных общностей, а также социальных технологий управления трансфером их человеческого капитала.

В такой концепции заложен глубокий гуманистический смысл, ориентирующий вузовские образовательные и управленческие практики на принцип антропоцентричности. Несколько отступая от проблем современного высшего образования, приведем пример успешного его применения в истории отечественного производственного менеджмента<sup>129</sup>. В 1970-х гг. в одном из производственных объединений Уфы группой социологов и психологов была разработана и внедрена программа «Внимание». Ее смысл состоял в том, чтобы уделять внимание каждому члену коллектива, не выпускать из поля зрения ни одного работника, особенно новичков, или, в социологической терминологии, адаптантов. По сути, была предложена социальная технология управления, которая в корне изменила проблемную ситуацию на предприятии: сократила, а затем и свела почти к нулю текучесть кадров, повысила заинтересованность людей в труде, сформировала чувство «заводского патриотизма». Процесс разработки и внедрения этой социальной технологии был долгим и трудным, однако, в конечном счете, завершился успешным достижением поставленной цели.

Конечно, мы не призываем проводить прямых аналогий между производственным предприятием и университетом. Важна суть подхода – работать с каждым студентом, определять меру его образовательной успешности/неуспешности, мотивации к образовательному или научному труду, способности к профессиональному определению.

Технология, подобная программе «Внимание», будучи разработанной в вузе, может быть основана на обновлении тех институциональных практик, которые были успешно апробированы в оте-

---

<sup>129</sup> Зборовский Г. Е. Общая социология. М. : Гардарики, 2004. С. 16.

чественной высшей школе, – курировании процесса адаптации студентов, поддержании постоянной связи с их родителями, регулярном неформальном, личном общении руководства кафедр, институтов, университета с академическими группами, дифференцированном подходе к организации учебной и научной работы с различными типологическими группами студентов, внедрении дополнительных или факультативных занятий для них.

Во многом предлагаемые социальные технологии преодоления образовательной неуспешности студентов базируются на главных принципах нелинейного высшего образования – свободе и гибкости выбора форм обучения и взаимодействия, образовательных технологий, методов оценки учебных и научных достижений студентов. Детальная проработка описанной в общих чертах технологии – предмет коллективной работы академического сообщества. Остается открытым только вопрос о готовности руководства высшим образованием и университетов поддержать словом и делом эту работу.

Возможности социального и экономического развития современного российского общества связаны с повышением качества человеческого капитала молодого поколения россиян. Основной сферой, в которой происходит его формирование и развитие, по-прежнему является образование. Социальная общность студентов вузов выступает носителем человеческого капитала, определяющего исторические перспективы развития нашей страны. Часть студенчества показывает значительные достижения в образовании и конвертирует свой человеческий капитал в социальную успешность – образовательную, личностную, успешность профессионального самоопределения. Другая часть студентов не имеет таких высоких результатов, она испытывает серьезные проблемы в образовательной и дальнейшей профессиональной деятельности. Вопреки ожиданиям повышения качества человеческого капитала образовательной общности студенчества в результате реформирования отечественной системы высшего образования, мы наблюдаем усиление тревожных тенденций в этой сфере.

Диагноз, который может быть поставлен достаточно большой проблемной части студенчества, формулируется нами как образовательная неуспешность. При этом подобный диагноз прослеживается на всем пути осуществления трансфера человеческого капитала в сфере образования – от школы к колледжу и вузу и далее – к рынку труда. Описанные в параграфе негативные процессы свидетельствуют о наличии рисков, которые сопровождают «производство» человеческого капитала в сфере отечественного высшего образования. Они служат основанием для выработки весьма пессимистических научных прогнозов социально-экономи-

ческого и социокультурного развития страны, не обеспеченного качественным человеческим капиталом молодого поколения. Нарастание этих тенденций тормозит позитивные изменения в российском обществе и требует создания институциональных условий, социальных программ и технологий для развития человеческого капитала в сфере образования – через преодоление состояния неуспешности образовательных общностей.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

### **Перспективы социологии высшего образования**

Любая активно «работающая» отрасль социологической науки характеризуется определенными перспективами своего развития. К числу таких отраслей, несомненно, относится социология высшего образования. Как эти перспективы нам видятся, с чем связаны и чем обусловлены?

Через всю книгу мы пытались провести две основные линии связей и зависимостей рассматриваемой отрасли в прошлом и настоящем. Одна линия определялась тем, что социология высшего образования – это, прежде всего, отрасль, более широко – часть социологии. Следовательно, ее возникновение и функционирование были связаны с развитием социологической науки. Когда в начале и первой половине XX в. в социологии сформировалась отраслевая структура и стали возникать одна за другой отрасли социологического знания, в том числе и такая, как социология образования, появление социологии высшей школы было предreshено. Точно так же были предreshены ее отношения и связи с другими отраслями социологического знания и социологическими теориями. Благодаря этим отношениям и связям существует и развивается социологическая наука. Появление и развитие каждой новой ее отрасли означает прогресс всего социологического знания и возможности его практической реализации.

Вторая линия рассматриваемой нами отрасли социологии была связана с распространением высшего образования, превращением его в массовый феномен общества, требующий своего исследования и включения в решение теоретических и практических проблем экономического и социокультурного развития. Несмотря на то что высшее образование возникло намного раньше исследуемой его отрасли социологического знания, свою фундаментальную роль в жизни современного общества оно стало играть лишь во второй половине прошлого столетия. Именно в тот период и произошло зарождение, становление, а затем и развитие социологии высшей школы.

Указанные две линии возникновения и развития социологии высшего образования – картина, типичная для любой из отраслей социологической науки. Каждая отрасль появляется и развивается на «стыке» социологии и конкретного феномена общественной жизни, будь то ее определенная сфера, социальный институт, элемент социальной структуры и т. д. Отсюда следует и методология выявления перспектив той или иной отрасли, в том числе и социологии высшего образования. В этом смысле мы должны говорить о перс-

пективах развития социологической науки и ее отраслевой структуры, с одной стороны, и высшего образования – с другой.

Однако в процессе анализа указанных линий социологии высшего образования, как нам кажется, должно происходить определенное смещение акцентов. Если вначале, при рассмотрении возникновения отрасли, особое значение мы придавали первой линии – развитию социологической науки и ее потребностей в изучении отраслевого феномена, то при выявлении перспектив отрасли нас особенно сильно будут волновать вопросы трансформации высшего образования.

Почему мы так считаем? Дело в том, что процессы перемен в самой социологии характеризуются меньшим динамизмом, большей устойчивостью и консерватизмом в сравнении с изменениями в высшем образовании. Чтобы в этом убедиться, попытаемся сравнить характер и результаты развития социологии и высшего образования того времени, когда возникла социология высшей школы (1970-е гг.), с современным периодом их функционирования. Следовательно, рассматриваемый временной диапазон мы определяем примерно в 50 лет.

Конечно, при этом мы должны иметь в виду относительность и корректность такого сравнения, поскольку в данном случае имеем дело с достаточно разными объектами сравнения – развитием конкретной науки (социологии, в том числе ее одной отрасли – социологии высшей школы) и целой сферы социальной жизни – высшего образования. Тем не менее, несмотря на такие ограничения в этом сравнении, мы должны признать, что перемены в высшем образовании происходили значительно более динамично как в количественном, так и в качественном отношении.

Чего стоит только один результат деятельности высшей школы за эти 50 лет – переход от элитарного к массовому высшему образованию, а затем и к доступному для всех (правда, пока только в наиболее развитых странах мира)! За этим результатом стоят открытие многих тысяч вузов, изменение характера и содержания университетского образования, гигантские перемены в жизни людей, городов, государств во всех ее сферах под влиянием систем высшего образования и т. д. и т. п. Понятно, что позитивные перемены в социологической науке и ее конкретной отрасли (которые, конечно же, были) впечатляют не очень сильно и не так широко и наглядно, хотя бы потому, что с ними знакомо относительно немногo людей и результаты этих перемен сказываются на развитии общества не столь заметно.

Да, мы говорим о некоторых изменениях структурного и функционального характера в самой социологии, о ее стремлении на

отраслевом уровне приблизиться к изучению практик высшей школы, о ее вторжении во «внутренний мир» высшего образования. Хотя при этом прекрасно понимаем, что не такой уж он внутренний, и охватывает этот мир высшей школы целый ряд аспектов, выходящих за пределы университетов – в сферы экономики, социальной и культурной жизни, в систему межличностных и межобщностных отношений.

Перспективы развития социологии высшего образования мы связываем с возможностями изучения именно этих проблем. Речь идет об исследовании того, как процессы, происходящие в высшей школе, влияют на изменения в жизни общества и его конкретных структур, действий, взаимодействий и отношений. Эти перспективы мы видим также в исследовании влияния трансформаций в высшем образовании на социальные общности и группы – как те, которые уже имеют его, так и те, которые находятся в процессе его получения либо собираются это делать. Понятно, что в этом случае речь идет о широком возрастном, гендерном и статусном диапазоне этих общностей и групп. Реализацию такой исследовательской перспективы стимулирует процесс превращения массового высшего образования в доступное для всех и по существу всеобщее. В частности, весьма перспективным является изучение роли высшего образования в жизнедеятельности людей «третьего возраста», получении ими новых профессий, открытие «серебряных» университетов и т. д.

Весьма спорной нам представляется перспектива движения социологии высшего образования в сторону самого образовательного и, более конкретно, учебного процесса, непосредственное ее участие в его изучении. Необходимость такой перспективы составляет суть позиции ряда отечественных и зарубежных социологов высшего образования. В полемике с ней мы не ставим вопрос о полном отказе социологии от его исследования. Речь идет лишь о границах такого «вторжения», о своеобразном «разграничении полномочий» социологии, педагогики, психологии, тем более методики преподавания. Мы выступаем за междисциплинарное сотрудничество и взаимодействие, за совместные исследования.

Но социология может только то, что она реально в состоянии делать: изучать отношения между социальными общностями в процессе образования и даже – в ряде случаев – за его пределами, выявлять общественное мнение в вузах, касающееся тех или иных проблем образования, осуществлять мониторинги относительно различных аспектов университетской управленческой деятельности и т. д. Мы абсолютно убеждены в том, что в университетах должны быть социологические службы с правом и обязанностью про-

ведения независимых исследований по тем или иным проблемам. Будущее социологии высшего образования в вузах – именно в таких службах, лабораториях либо в иных структурных подразделениях, имеющих в своем составе штатных социологов, способных качественно проводить эмпирические исследования.

Вернемся к вопросу о некотором отставании динамики социологического познания высшего образования от развития и трансформации его социальной реальности. Оно вызвано и онтологически, и гносеологически тем, что реагирование социологии на изменение любой социальной реальности, как правило, запаздывает. Когда мы говорим об отражении наукой происходящих процессов, мы тем самым молчаливо признаем ее «вторичный характер» относительно этих процессов. В этой вторичности – определенная слабость социологии, изначально заложенная в нее. Она характеризуется временным запаздыванием, своеобразным лагом (от английского lag – запаздывание). Это показатель социологии, отражающий ее отставание (или запаздывание) от рассматриваемой ею социальной реальности. Именно так возникает разрыв, причем не только по времени, но иногда и по существу, между происходящим в жизни и познаваемым в социологии.

Таким образом, мы признаем, что социология высшего образования идет вслед за изменением этого образования. Но тогда возникает вопрос: а может ли она его опережать? С признанием такой возможности как раз и сопряжена перспектива развития рассматриваемой отрасли. Она состоит, по нашему мнению, в качественном усилении и даже трансформации ее прогностической функции. Сейчас эта функция социологии в целом и социологии высшего образования в особенности относительно слабо развита.

Задача состоит в том, чтобы вывести эту функцию социологии на передний план, научиться составлять качественные, научно обоснованные и доказательные прогнозы развития высшего образования. Отдельные интересные попытки (правда, не социологического, а более широкого, междисциплинарного характера) в нашей науке существуют. На одну из самых последних, представленных в докладе НИУ ВШЭ «Двенадцать решений для нового образования», мы уже ранее ссылались и сделаем это еще раз в «Заключении».

Прогнозирование развития высшего образования может быть тесно сопряжено с его проектированием – на уровне страны, макро-региона, региона и отдельных образовательных организаций. В одном из наших исследовательских проектов, представленных в данной книге, аналитические задачи как раз органично сочетались с прогностическими и проектными. Речь идет об исследовании возможностей реализации в Уральском макрорегионе нелинейной мо-

дели высшего образования (грант Российского научного фонда, 2016–2018 гг.)<sup>1</sup>.

Прежде всего, исследовательской командой были реализованы информационно-аналитические задачи: разработка концепции нелинейной модели высшего образования, институциональный анализ взаимодействий системы высшего образования с другими подсистемами образования, госструктурами, наукой, экономикой, культурой, бизнесом, анализ динамики институциональных изменений в высшем образовании и др.

Вслед за этим был проработан блок прогностических задач. В частности, осуществлено прогнозирование развития внутри- и межинституциональных связей высшего образования в макрорегионе (построены его долгосрочные и краткосрочные прогнозы), определены возможные сценарии оптимизации существующих проблем в контексте реализации нелинейной модели высшего образования; спрогнозированы возможности и ограничения реализации основных элементов нелинейной модели высшего образования в макрорегионе; разработаны прогнозные сценарии развития системы высшего образования макрорегиона в условиях перехода к нелинейной модели и др.

И, наконец, были предприняты проектирование и экспертная апробация нелинейной модели высшего образования. Данный блок исследовательских задач предполагал содержательное и структурное конструирование нелинейной модели системы высшего образования в Уральском макрорегионе, включая модель управления вузом, модель управления высшим образованием в макрорегионе, структуру сетевых взаимодействий между вузами макрорегиона на основе их типологии. Было также осуществлено моделирование социальных, нормативно-правовых, культурных условий практического внедрения новой модели высшего образования. Особое внимание уделялось проектированию социальных технологий управления процессом перехода к нелинейной модели высшего образования в макрорегионе и региональной стратегии развития высшего образования в рамках его нелинейной модели, включенной в систему российского образования в качестве его элемента.

---

<sup>1</sup> Подробнее о нем см. в параграфе 1 главы 6 и в параграфе 1 главы 7, а также в монографиях: Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2016 ; Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2017 ; Формирование нелинейной системы высшего образования в макрорегионе. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2018.



Таким образом, предпринятое в названном проекте теоретико-эмпирическое исследование высшего образования в конкретном российском макрорегионе имело логически, организационно, функционально законченный вид. Разработка и обоснование научного предложения по проведению в Уральском макрорегионе эксперимента по внедрению в нем нелинейной модели высшего образования завершили цикл социологического исследования.

В каком же состоянии сегодня социологические прогнозы развития системы и института высшего образования? Для того чтобы конкретизировать перспективы развития социологии высшего образования в России, рассмотрим некоторые прогнозы, имеющие место в научной литературе. Речь пойдет о тех из них, которые касаются отечественного высшего образования и социологии высшей школы в нашей стране. При этом зарубежный опыт будет учитываться настолько, насколько он присутствует в отечественных прогнозах развития высшего образования, но с определенными ограничениями.

Использование зарубежного опыта, безусловно, имеет место в отечественных прогнозах, иногда с явным завышением его достижений и признанием необходимости их трансляции в происходящие и будущие трансформации отечественного высшего образования. Мы не разделяем такую позицию отечественных специалистов по прогнозам, касающимся изменений высшего образования в нашей стране. Тем более, что в некоторых из них признается целесообразность, по существу, полного отказа в исторически обозримом будущем от сложившейся в стране системы университетского образования, сведения его, с одной стороны, к небольшому числу глобальных проектных исследовательских университетов, с другой — превращению большинства существующих в стране вузов в площадки онлайн-образования и учебно-консультационные пункты глобальных онлайн-ресурсов. Один из таких прогнозов, описывающих будущее высшей школы в России к середине XXI в. по пяти моделям университетского образования<sup>2</sup>, мы представили в параграфе 1 главы 7.

По нашему мнению, вряд ли для отечественной социологии высшего образования такие прогнозы представят сегодня интерес с учетом тех задач, которые ей приходится решать в условиях глубокого кризиса высшего образования в стране и явного недостатка ресурсов для его преодоления. Полагаем, что и для аналогичной отрасли социологии во многих зарубежных странах, где про-

---

<sup>2</sup> Дифференциация вузов усилится, онлайн-образование захватит мир [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/news/expertise/200279822.html> (дата обращения: 05.04.2017).

является внимание к исследованию существующих практик высшего образования и заметно стремление внести вклад в их совершенствование (см. параграф 1 главы 5), описанные в самых общих чертах прогнозы не рассматриваются как исследовательская проблема. Ведь такие прогнозы по существу распредмечивают предметное поле социологии высшего образования. Не случайно, насколько нам известно, в существующей зарубежной литературе по социологии высшего образования такого рода прогностическая проблематика широко не обсуждается.

В связи со сказанным выше рассмотрим варианты прогнозирования развития высшего образования в России путем применения сценарного подхода к анализу возможных перемен в положении профессорско-преподавательского состава. Вопрос, который обсуждается в процессе прогнозирования, звучит так: какой окажется профессиональная и личностная конфигурация вузовских преподавателей в будущем? Ответ на него может определяться содержанием прогнозных сценариев развития высшего образования в России.

Общие стратегические ориентиры этого процесса понятны и принимаются большинством представителей академического сообщества. Среди них – усиление конкурентоспособности российских вузов в мировом образовательном пространстве, повышение качества образования и научной деятельности, преодоление межинституциональных разрывов между высшим образованием и экономикой, его интеграция с другими уровнями образовательной системы (школой, средним профессиональным и дополнительным профессиональным образованием). Ориентируясь на эти общие цели, различные группы исследователей и практиков разрабатывают разные стратегии и тактики их достижения и, соответственно, проектируют разные сценарии развития как в целом высшего образования, так и его отдельных элементов, в том числе образовательных общностей.

Сегодня в российском обществе сложился своеобразный «рынок» идеологий высшего образования. У каждой идеологии свои создатели и покупатели, цена, ценность, методы «продвижения». Рынок образовательных идеологий, так же как и обычный, характеризуется конкурентной ситуацией, диспозициями монополистов и «мелких» игроков. В общем, все как на рынке реальных товаров и услуг. Идеологический рынок высшего образования – не предмет нашего исследования, но упоминание о нем важно с точки зрения прогнозирования того, какая идеология будет выбрана главным ее «покупателем» – государством и какая стратегия, тактика, прогнозный сценарий реализуются в ближайшие годы.

Наша цель – обобщить содержание представленных в исследовательском пространстве различных сценариев развития выс-

шего образования, показать, какие сценарии развития научно-педагогического сообщества в них скрыты, и дать им социологическую оценку. Практическая значимость такой работы нам видится в подготовке сознания отечественного академического сообщества к будущему образовательных общностей в российских вузах.

Процессы, стремительно развернувшиеся в российском высшем образовании в последние годы, очень жестко (и даже жестоко) ударили по вузовским образовательным общностям. Большинство преподавателей и научных сотрудников вузов оказались не готовы принять этот удар и выстоять без значительных личных и профессиональных потерь. Приводимые нами рассуждения по сути есть продолжение разговора о будущем образовательных общностей, основные идеи которого были изложены в одной из наших статей<sup>3</sup>.

#### *Сценарий 1. Кадровое «ядро перемен»*

При разработке сценария авторы доклада «Двенадцать решений для нового образования» из НИУ ВШЭ<sup>4</sup> выделили в качестве одной из основных причин, тормозящих реформирование российской высшей школы, несостоятельность научно-педагогических кадров. По их мнению, простым увеличением финансирования высшей школы этой проблемы не решить, поскольку «в отличие от корпуса школьных учителей, присвоить преподавателям вузов новые роли – двигателей технологического, социального и культурного развития общества – не удастся простым повышением квалификации»<sup>5</sup>.

В основе первого прогнозного сценария лежат следующие проблемы, характеризующие состояние научно-педагогического корпуса в российских вузах:

1. Недостаточная вовлеченность в научные исследования и разработки преподавателей региональных вузов, отсутствие связи между их образовательной деятельностью и наукой. Эта ситуация имеет критические масштабы у той части педагогов, которые преподают в магистратуре и на старших курсах бакалавриата и специалитета. Многие из них не проводят собственных исследований и не участвуют в практической деятельности в силу их загруженности учебной работой: они одновременно читают по 4–5 курсов

---

<sup>3</sup> Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Временная перспектива образовательных общностей // Социс. 2016. № 10. С. 3–13.

<sup>4</sup> Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики (Москва, апрель 2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: file:///H:/PHФ\_2017/2018%20год/Doklad\_obra-zovanie\_Web.pdf (дата обращения: 14.06.2018).

<sup>5</sup> Там же. С. 19.

совершенно разного содержания и не ведут по этим направлениям научных исследований<sup>6</sup>.

2. Отсутствие эффективной системы подготовки кадров высшей квалификации, способных работать в сфере научных прорывов и технологических инноваций. По мнению авторов доклада, «...подавляющее большинство аспирантов не может сосредоточиться на научной работе, поскольку вынуждены зарабатывать на жизнь в других местах (не менее 70 % аспирантов). Это превращает аспирантуру в профанацию»<sup>7</sup>.

3. Неготовность и нежелание преподавателей работать в условиях цифровой революции, которая подрывает методическую основу высшей школы. Она делает бессмысленным использование многих форм обучения (традиционных стереотипных лекций) и вузовских регламентов (традиционных контрольных, рефератов и т. д.). Роль преподавателя как монополиста знания исчезает. Востребованной становится роль тьюторов, особенно в формате онлайн-образования.

Сценарий развития научно-педагогического сообщества в соответствии с выделенными проблемами включает в себя следующие его трансформации:

1. В университетах – центрах инноваций в регионах и отраслях – будет сформировано новое кадровое «ядро перемен», состоящее из двух частей. В первую войдут молодые преподаватели из среды способной молодежи, аспирантов, прошедшие «школу» ведущих (столичных) вузов страны и обеспечивающие поддержку онлайн-курсов их профессоров. Они будут приобретать новые компетенции и учиться новым ролям, включаясь в научные проекты и «виртуальные кафедры» ведущих университетов. Вторую часть «ядра» образуют исследователи – члены научных групп, также «выращенных» головными вузами для научных лабораторий и проектов в рамках конкурса грантов по модели «1+3» (один ведущий вуз и три региональных университета).

2. Параллельно с сокращением числа вузов продолжится сокращение общей численности научно-педагогического сообщества. Это произойдет за счет его среднего и старшего поколений, которые будут квалифицированы как неконкурентоспособные и инерционные. В качестве авангарда выступают руководители, преподаватели и научные сотрудники ведущих (столичных) университетов

---

<sup>6</sup> Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики (Москва, апрель 2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: [file:///H:/PHF\\_2017/2018%20год/Doklad\\_obra-zovanie\\_Web.pdf](file:///H:/PHF_2017/2018%20год/Doklad_obra-zovanie_Web.pdf) (дата обращения: 14.06.2018). С. 58.

<sup>7</sup> Там же. С. 22.

и научные кадры, привлеченные с глобального рынка. Кадровую убыль компенсируют расширение международного рекрутинга (до 10 тыс. зарубежных исследователей) и онлайн-курсы, которые заменят, по меньшей мере, треть образовательных программ). Основным источником рекрутинга на позиции преподавателей и научных сотрудников региональных университетов станут выпускники аспирантуры и постдоки ведущих научных центров.

3. Сформируется новый набор профессиональных ролей научно-педагогического сообщества, дифференцированных по типам университетов. В ведущих вузах будут работать «идеологи» образования, разработчики онлайн-курсов, лекторы, известные ученые, в региональных вузах – тьюторы онлайн-курсов (ведущие семинары и принимающие экзамены), научные группы – «филиалы» головных столичных вузов.

Результатом названных трансформаций научно-педагогического сообщества должна стать их конкурентоспособность в глобальном образовательном пространстве и способность «понимать» передовую международную науку и практику развития инноваций.

#### *Сценарий 2. «То, что сгнило, должно умереть»*

Второй сценарий развития научно-педагогического сообщества строится на основе форсайт-проекта «Образование – 2030», разработанного группой Метавер (Агентство стратегических исследований) совместно с Российским управленческим сообществом, Российской венчурной компанией и Высшей школой экономики<sup>8</sup>. В основе форсайта – идея построения постклассического образования, базирующегося на культуре баркемпов<sup>9</sup>. Это образование, по мнению авторов, есть «мозаика с единой логикой из тысяч технологий, разбросанных в обществе». Формат баркемпов интенсивно погружает человека в сконструированную реальность, «он в ней живет, образовывается, и это гораздо эффективнее, чем лекции, семинары и все остальное»<sup>10</sup>.

Проблемное обоснование второго прогнозного сценария отчасти совпадает с тем, что было обозначено в первом сценарии, но еще больше заостряет его.

---

<sup>8</sup> Форсайт «Образование – 2030» [Электронный ресурс]. URL: <https://web.archive.org/web/20150220090028/http://metaver.net/2011/edu2030/> (дата обращения: 10.06.2018).

<sup>9</sup> Баркемпы – организационные формы, основанные на эмоциях и доверии.

<sup>10</sup> Образование будущего: Google ломает шпиль МГУ. Интервью с Д. Песковым редактора журнала Executive.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://www.e-executive.ru/education/proeducation/1406143-obrazovanie-buduschego-google-lomaet-shpil-mgu> (дата обращения: 10.06.2018).

1. Проблема современного вуза – «культурный разрыв» между цифровым поколением студентов и менее продвинутыми («аналоговыми») преподавателями. Цифровое поколение компетентнее своих преподавателей. «Аналоговым» преподавателям нет места в новой образовательной реальности, сконструированной стейкхолдерами «от бизнеса», новым университетским менеджментом («ректорами-бизнесменами»), новыми целевыми аудиториями.

2. В каждом вузе есть навязанные образовательным стандартом предметы – философия, история, экономика и др. По мнению форсайтеров, обычно их преподают хуже всего. Но самое главное – они совершенно не нужны выпускнику и работодателю. Компетенции заказывает стейкхолдер-работодатель, а не государство (посредством ФГОС). Большинство преподавателей не способны формировать эти компетенции. Возникает противоречие: академизм vs предпринимательство.

3. Преподаватели больше не нужны как «держатели дипломов», так как вузы перестанут выполнять функцию «сертификации» специалистов. Вместо выпускных квалификационных работ и госэкзаменов студент встречается с работодателем на investor day (день инвестора), когда представляет своей проект инвестору – работодателю, государству, представителям других университетов. То есть тем, кто может взять его на работу или инвестировать в него.

Прогнозные сценарии, предлагаемые форсайдерами, включают крайне радикальные трансформации научно-педагогического сообщества, основанные на принципе: «То, что сгнило, должно умереть».

1. Из высшего образования уйдут государство и академическое сообщество. На все руководящие должности в вузе будут назначены бизнесмены или «айтишники», поскольку вуз превратится в компанию, «где студенты сразу зарабатывают технические компетенции и зарабатывают деньги». В вузах останутся только 5–10 % преподавателей, которые сумеют «зажигать сердца своими лекциями». «Ботаники» подадут в отставку. Остальные станут «электронными тьюторами».

2. Преподаватели перестанут учить, им предписывается роль «социализаторов», т. е. тех, кто учит «выпивать с арабским принцем, будущим президентом США и военным французским летчиком». «Качественные» преподаватели перейдут в альтернативное образование и смежную деятельность. Кроме того, в научно-педагогическое сообщество придут «профессора-непедагоги» из корпораций, способные реализовать практико-ориентированное обучение в виде создания бизнесов или карьеры.

3. Научно-педагогическое сообщество разделится на две группы, обслуживающие два типа высшего образования – дешевое

«компьютерное» («университет для миллионов») и дорогое «человеческое» («лицом к лицу»).

*Сценарий 3. «Конверсия высшей школы»*

Этот сценарный прогноз развития научно-педагогического сообщества основан на базовом сценарии «конверсии» высшей школы, ставшем результатом исследования Центра стратегических исследований и разработок Сибирского федерального университета<sup>11</sup>.

В соответствии с названным сценарием ключевыми вызовами будущего, определяющими трансформацию академического сообщества, станут:

1. «Когнитивный вызов» – насыщение деятельности (трудовой, досуговой) знаниями, массовое включение людей в познавательную активность. При этом прогнозируется исчезновение деления людей на профессиональных исследователей и потребителей знания, характерного для индустриального общества. Предполагается, что генерация и передача знаний будут происходить в социальных сетях, по своей структуре и функциям напоминающих коллективный мегамозг. Он может стать альтернативой научно-педагогическому сообществу университетов.

2. Изменение миссии университетов – переход от функций по обслуживанию потребностей других социальных субъектов к роли «площадки развития», т. е. роли активного субъекта, производящего и продвигающего интеллектуальную продукцию, опережающую текущие потребности, формирующего новые потребности, виды социальной активности, рынки. Эта активность должна базироваться на активности научно-педагогического сообщества.

3. Необходимость формирования университетских консорциумов, интегрирующих различные ресурсы и возможности, в том числе преподавательские и научные кадры, их интеллектуальный капитал. Будет происходить формирование национальных и международных исследовательских сетей как системы распределенных гибких научных, инженерных и т. д. коллективов для исследований и разработок.

Какие трансформации научно-педагогического сообщества заложены в рамках представленного прогноза?

1. Основанный на идее «конверсии» высшего образования, выражающейся в переориентации высшей школы, изменении ее целевых рамок, миссии и функций, накопленный кадровый потенциал не может быть разрушен. Должна произойти его «конверсия» –

---

<sup>11</sup> Ефимов В. С., Лаптева А. В. Форсайт высшей школы России – 2030: базовый сценарий – «конверсия» высшей школы // Университетское управление: практика и анализ. 2013. № 3 (85). С. 6–21.

переключение на выполнение других задач. По мнению авторов данного форсайта, конверсия должна произойти путем «пересборки» лучших ресурсов высшей школы, в том числе кадров, за счет запуска особых площадок пересборки – университетских консорциумов, виртуальных университетов, технологических платформ, научно-образовательно-производственных кластеров, исследовательских сетей. Так, создание университетских консорциумов позволит мобилизовать самую сильную часть коллективов высшей школы, составляющую примерно одну пятую часть кадров, научных и педагогических школ.

2. Включение представителей научно-педагогических школ и кадров в сетевое взаимодействие позволит максимально использовать их потенциал «поверх» административных границ вузов, расширить рамки академической свободы.

3. Произойдет дифференциация научно-педагогического сообщества в зависимости от типа вуза. Одна часть будет работать в «социальных» вузах, предназначенных для социализации молодежи, еще не готовой к трудовой деятельности, и общекультурной подготовки молодых людей, которые потом будут работать в сервисной городской экономике. Вторая часть будет работать в сильных университетах, действующих в индустриальной целевой рамке, т. е. готовящих кадры для секторов индустрии. Третья часть будет работать в сильных университетах, действующих в когнитивной целевой рамке, т. е. создающих «ядро» экономики знаний и когнитивного общества, формирующих исследовательские, предпринимательские, проектные, управленческие компетенции.

Теперь дадим социологическую оценку приведенным прогнозам развития высшего образования в России и места в них, отводимого научно-педагогическому сообществу. Как нам кажется, наиболее приближен к реальности современного общества и более «человечен» последний прогноз.

Во всех трех прогнозах с предлагаемыми сценариями высшее образование рассматривается как самостоятельная система. Это приводит нас к повторному использованию того же суждения, которое было сформулировано в отношении прогноза НИУ ВШЭ, данного в январе 2017 г., и приведено чуть выше. Оно сохраняет свой смысл и значение для анализа только что описанных трех прогнозов.

Суть этого суждения состоит в том, что из всех этих прогнозов изъят *реалистические* прогностические характеристики общества как системы, изменения его социально-экономической и культурной сфер, социальной дифференциации, политической конфигурации. Мы не видим в предлагаемых прогнозах последствий трансформации высшего образования, предполагаемых ее результатов



и влияний на жизнь общества и его структур. Разрыв между прогнозом высшего образования и прогнозом развития общества – полный. Скорее всего, нужно говорить не столько о разрыве, сколько об отрыве прогноза высшего образования от прогноза основных характеристик общественного развития на соответствующий период (2030, 2050 гг.).

Между тем если все без исключения авторы прогнозов рассматривают высшее образование как подсистему общества (а по-другому мыслить нормальный исследователь просто не может), то очевидно, что методология прогноза должна включать в себя учет этой будущей социальной реальности. В противном случае исчезает сама реальность, а на смену ей приходит «виртуальность», в качестве которой выступает высшее образование вне общества.

Конечно, социологическое воображение и фантазия всегда являются неотъемлемой чертой прогноза, поскольку он имеет вероятностную природу и предполагает допущение того, что сегодня как объективная реальность не существует. Но и у этой «воображаемой» реальности должны быть методологически обоснованные границы. Одна из них, с нашей точки зрения, – обязательный учет возможных трансформаций общества (включая все основные подсистемы и структуры) и его потребностей, в том числе в соответствующем этим потребностям высшем образовании.

Однако в приведенных выше прогнозах развития высшего образования обнаруживается разрыв между ними и прогнозами общественного развития. Этот разрыв усугубляется в результате теоретического «ниспровержения», стремления умалить роль и значение научно-педагогического сообщества как одной из основных вузовских образовательных общностей.

Обращает на себя внимание исключительно негативная коннотация прогнозов в отношении этой образовательной общности: существенное сокращение ее численности (в перспективе до 20 % от имеющейся сегодня численности научно-педагогических кадров); резкое снижение статуса остающихся, вплоть до статуса тьютора; ограничение возможностей научно-педагогического взаимодействия со студентами и т. д.

В рамках предлагаемых прогнозных трансформаций мы видим, по существу, исчезновение функционирующих сегодня научно-педагогических работников как социальной общности, замену ее как целостности диффузными группами людей, выполняющими некие вспомогательные функции по организации тех или иных частных процессов высшего образования. Собственно, из высшего образования как института и системы взаимодействия двух ее основных образовательных общностей – студентов и научно-педагогических работников – последняя изымается. По одному из прогнозов, уни-

верситеты превратятся в учебные заведения без педагогов, а их содержательная «начинка» – научно-образовательный процесс в виде взаимодействия педагогов и студентов – потеряет всякий смысл<sup>12</sup>.

Изучение прогнозов высшего образования, особенно в части вузовских образовательных общностей, дает некоторые основания для выводов о том, что чем дальше от реальной университетской жизни и ее рядовых работников находятся разработчики прогнозов, тем меньше их волнует судьба конкретных общностей, особенно научно-педагогической. И наоборот, чем ближе к ней авторы прогнозов, тем более «человечными» становятся формулировки предлагаемых трансформаций, тем больше в них звучит забота о сохранении и бережном отношении к столь дефицитному в России человеческому капиталу. Тому капиталу, носителями которого выступают люди, несмотря ни на какие трудности по-прежнему верные своей профессии, университетам и науке.

Завершая рассмотрение перспектив социологии высшего образования в нашей стране, мы охарактеризуем их зависимость от реальных и прогнозируемых процессов трансформации высшей школы в их тесной связи с позицией государства. От этой позиции во многом зависит развитие и самого высшего образования, и социологии, исследующей процессы его трансформации и тенденции, их характеризующие.

Испытываемый высшим образованием страны глубокий и всеобъемлющий кризис требует от государства и бизнеса готовности расходовать гигантские средства на трансформацию российской высшей школы с целью преодоления этого кризиса и приближения ее к лучшим мировым образцам. Однако сегодня эта готовность и соответствующая ей стратегия деятельности стоит под большим знаком вопроса. Она вызывает глубокие сомнения в выполнимости этих задач в условиях прочно сложившегося отношения властей к решению вузовских проблем, отношения, которое вызывает резко негативную реакцию в обществе со стороны практически всех социальных общностей, слоев и групп населения.

Исходя из сказанного, можно допустить наличие трех сценариев в позиции государства относительно состояния высшего образования страны в ближайшем будущем – развивающего, сохраняющего и разрушающего. Учитывая сегодняшнюю политическую и экономическую ситуацию, можно утверждать, что доминирует, и в ближайшие годы будет сохраняться в таком качестве, разру-

---

<sup>12</sup> См. подробнее нашу полемику: Зборовский Г. Е. Можно ли быть вместе, находясь врозь: студенты и преподаватели и преподаватели в вузе // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 49–58.

шающий сценарий. Сохраняющий сценарий имеет место лишь в отношении небольшой группы вузов, входящих в «ядро» системы высшего образования. Развивающий сценарий практически отсутствует в стратегии деятельности государства относительно высшего образования страны.

Сформулированные сценарии находят, так или иначе, свое отражение в перспективах социологии высшего образования. Государственная поддержка развития социологии в целом, отраслевой – в особенности осуществляется в минимальной степени. Здесь следует учитывать, что социология высшего образования функционирует, прежде всего, в вузах. В этом – ее особенность в отличие от подавляющего большинства отраслей социологического знания.

Реально в вузах страны происходит сокращение финансирования, направленного на социологическое образование, включающее как подготовку профессиональных социологов, так и общесоциологическую подготовку студентов самых разных направлений и специальностей. Произошла почти полная ликвидация социологической аспирантуры, закрыты многие диссертационные советы, количество защит кандидатских и особенно докторских диссертаций существенно снизилось. Имеет место беспрецедентное сокращение ставок и такое же увеличение индивидуальной учебной нагрузки. Тем самым «перекрывается кислород» для активной научной работы преподавателей социологии (впрочем, равно как и других вузовских дисциплин).

Другими словами, проявляется в полную силу действие разрушающего сценария в отношении социологии высшего образования, базой нормального функционирования, тем более развития которой выступают университет и социологическое образование в нем. В стране осталось считанное количество учебных заведений (МГУ, СПбГУ, НИУ ВШЭ и еще несколько университетов), в которых не просто сохраняется, но и поддерживается социологическое образование на уровне, обеспечивающем возможность для работы социологов высшего образования. Есть Федеральный научно-исследовательский социологический центр (ФНИСЦ) РАН, несколько научно-исследовательских институтов, коммерческие организации и центры изучения общественного мнения, проводящие отдельные исследования в рамках социологии высшего образования. Но и они ведут непростую борьбу за выживание.

Однако у многих все еще остается надежда...

Научное издание

**ЗБОРОВСКИЙ Гарольд Ефимович  
АМБАРОВА Полина Анатольевна**

## **СОЦИОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **Монография**

Редактор С. В. Фельдман  
Компьютерная верстка В. В. Курьянович

Подписано в печать 20.11.2019. Формат 60х90/16.  
Бумага для множит. аппаратов. Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 32,46. Усл. печ. л. 31,4. Тираж 500 экз. Заказ №

**Гуманитарный университет**  
620041, г. Екатеринбург, ул. Железнодорожников, 3  
Лицензия № 2114 от 26.04.2016

Отпечатано с оригинал-макета в ООО «ИРА УТК»  
620089, г. Екатеринбург, ул. Луганская, д. 59/4.